

Medienpädagogik an der Front

Subjektivierung und Positionierung von Medienpädagog*innen im Killerspiel-Diskurs

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades eines
Doktors der Philosophie

am Fachbereich 1: Bildungswissenschaften
der Universität Koblenz Landau

angenommen am 13.02.2022

Verfasser: Michael Lippok

Erstgutachterin: Prof Dr. Wiebke Waburg

Zweitgutachter: Prof. Dr. Josef Strasser

Inhalt

1. Einleitung	4
Erster Teil: Professionalität medienpädagogischen Handelns.....	11
2. Professionalität in der Medienpädagogik	12
3. Relationierung von Wissensbeständen in der Wissensverwendungsforschung	22
4. Forschungsdesiderate	28
Zweiter Teil: Heuristisches und methodisches Vorgehen.....	30
5. Subjektivierungsweisen und diskursive Positionierung	31
5.1. Diskursbegriff.....	31
5.2. Subjektpositionen und Subjektivierungsweisen.....	35
5.2.1. Subjektivierung quo vadis?	36
5.2.2. Soziale Akteur*innen und Subjektpositionen	41
5.2.3. Problemwahrnehmung und Deutungsmuster	44
5.2.4. Subjektivierungsweisen.....	54
5.2.5. Forschungsstand zu Subjektivierungsweisen	56
5.2.6. Relationierung von Wissensbeständen	67
6. Methodisches Vorgehen	76
6.1. Datenerhebung	76
6.1.1. Auswahl des Erhebungsverfahrens und Sampling	76
6.1.2. Zugang zum Feld und Interaktionsstrukturen im Interview.....	82
6.2. Datenauswertung.....	87
6.2.1. Sekundäranalyse des Killerspiel-Diskurses	87
6.2.2. Sozialwissenschaftliche Hermeneutik und Abduktion.....	91
6.2.3. Deutungsmuster- und Subjektivierungsanalyse	95
Dritter Teil: Empirisch-Analytische Untersuchungen	106
7. Subjektpositionen und Deutungen im Killerspiel-Diskurs	107
7.1. Computerspiele im Verdacht	107
7.1.1. Problemgeschichte	108
7.1.2. Der Diskursakteur der Gamer	125
7.1.3. Die Struktur des Diskurses	128
7.2. Deutungsspektrum der pädagogischen Diskursarena.....	131

7.2.1. Beschwörer.....	134
7.2.2. Beschwichtiger.....	147
7.2.3. Chancenoptimisten.....	162
7.2.4. Kulturapologeten.....	176
7.3. Institutionalisierung der Problembearbeitung.....	194
7.4. Zusammenfassung.....	204
8. Subjektivierung von Medienpädagog*innen im Diskurs.....	209
8.1. Organisationswissen und Handlungsfeldstrukturen.....	211
8.1.1. Organisationswissen.....	211
8.1.2. Handlungsfeldstrukturen.....	216
8.1.3. Zusammenfassung.....	227
8.2. Ergebnisse der Deutungsmusteranalyse.....	230
8.2.1. Positionierung im Deutungsspektrum des Diskurses.....	232
8.2.2. ‚Wirkliche‘ Probleme und Pädagogiken der Problembearbeitung.....	245
8.2.3. Kommunikation über Mediengewalt.....	264
8.2.4. Positionierung zum Jugendmedienschutz.....	274
8.2.5. Widerständigkeit und Verantwortung.....	283
8.2.6. Agency im Diskurs.....	290
8.2.7. Zusammenfassung.....	297
8.3. Ergebnisse der Subjektivierungsanalyse.....	305
8.3.1. Fallanalyse Maria.....	307
8.3.2. Fallanalyse Sven.....	322
8.3.3. Fallanalyse Uwe.....	336
8.3.4. Zusammenfassung.....	354
9. Schluss.....	360
9.1. Agency und deren Grenzen im Diskurs.....	363
9.2. Subjektivierung als (berufs-)biographisch situierte Praxis.....	367
9.3. Methodologische Reflexionen.....	373
9.4. Produktive Potentiale von Diskursanalysen in der Medienpädagogik.....	376
10. Literaturverzeichnis.....	380
10.1. Wissenschaftliche Literatur.....	380
10.2. Presse und Internet.....	406

1. Einleitung

Am 11. März 2009 gegen 9:30 Uhr betrat Tom Kretschmer die Albertville-Realschule in Winnenden, dreieinhalb Stunden später waren 16 Menschen tot, einschließlich Tom Kretschmer. Unstrittig ist, dass er während dieser Zeit seine alte Schule betrat, in der er mehrere Schüler*innen und Lehrer*innen verletzte und tötete. Auf seiner Flucht vor der Polizei tötete er weitere Menschen, bis er schließlich sich selbst erschoss. Dieser nunmehr dritte Amoklauf¹, der im Kontext des Killerspiel-Diskurses steht, provozierte erneut eine großangelegte Debatte in Politik, Publizistik und Wissenschaft. Er wurde in Polit-Talkshows verhandelt, in Zeitungen und Magazinen diskutiert und wie schon zuvor in Thüringen setzte die Landesregierung Baden-Württemberg einen Sonderausschuss und Expertenkreis ein, der klären sollte, wie es zu solchen Gewalttaten kommt und wie man sie in Zukunft verhindern könne.

In der Öffentlichkeit wurde darum gerungen, für diese ‚unerklärliche‘ Tat eine ‚Erklärung‘ zu finden. „Was veranlasste Tim K., schwer bewaffnet 15 Menschen zu töten?“ (Spiegel Online 2009) fragt das Internet-News-Portal Spiegel Online. Als Motive und Ursachen werden biographische Details herangezogen, die die Tat nicht als zufälligen, sich potenziell jederzeit wiederbaren Gewaltakt erklären, sondern als Folge von benennbaren Ursachen, die sich zu einem Täterprofil zusammenfügen lassen. Es wird nach Momenten in seinem Leben gesucht, die ihn nicht mehr als normalen Jugendlichen ausweisen, der das tut, „was viele Jugendliche tun“ (ebd.), sondern seine Definition als Täter ermöglichen. „Das Motiv hängt mit dem Internet zusammen“, da auf dem Computer des 17-Jährigen „eine Variante der „Counterstrike“-Spiele gefunden“ (FOCUS Online 2009) wurde, wird bei Focus Online vermutet. Das Deutungsmuster Mediengewalt ist mittlerweile so etabliert, dass kein differenzierter Artikel, selbst wenn er andere Motive thematisiert, darum herum kommt Stellung zum Thema Mediengewalt zu beziehen.

Dieser dritte Amoklauf in Winnenden bildet zusammen mit den zuvor stattgefundenen Amokläufen an Schulen in Erfurt 2002 und Emsdetten 2006 einen Diskussionszusammenhang, der um das Deutungskonglomerat ‚Mediengewalt‘ strukturiert ist. Der zentrale Problemname für gewalthaltige Computerspiele, der im Diskurs formuliert wird, gibt dem Diskurs seinen Namen:

¹Es gab zwar in der jüngeren Geschichte fünf Amokläufe in Deutschland, in Freising, Erfurt, Emsdetten, Winnenden und Ansbach, allerdings erlangten nur drei davon solche Berühmtheit, dass zentrale mediale Debatten darum geführt wurden.

Killerspiel-Diskurs. Nach dem Auftakt des Diskurses um das Jahr 2002 und zwei Thematisierungsspitzen 2006 und 2009 ebte die Virulenz des Diskurses um das Jahr 2012 deutlich ab. In den Publikumsmedien wurde der Zusammenhang zwischen Amokläufen und Gewaltdarstellungen in Computerspielen nicht mehr als Erklärungsmöglichkeit aufgegriffen. Im Jahr 2016 fanden in München Gewalttaten statt, die zu Beginn als Amoklauf bezeichnet wurden und bei denen von Thomas de Maizière ebenfalls versucht wurde, sie in das Schema computerspieleinduzierter Amokläufe einzuordnen. Er sprach in einer Pressekonferenz davon, dass „das unerträgliche Ausmaß an gewaltverherrlichenden Spielen im Internet auch eine schädliche Wirkung auf die Entwicklung gerade junger Menschen hat“ und „so war es auch in diesem Fall“ (Pressekonferenz am 23.07.2016). Diesem Versuch, die Geschehnisse erneut mit dem Thema Mediengewalt zu verknüpfen, wurde in den Publikumsmedien umgehend widersprochen (Brühl 2016). Die Zeiten der öffentlichkeitswirksamen Thematisierung von Mediengewalt waren endgültig vorbei. Mit dem Ende der Problematisierungsphase ist jedoch ein Diskurs nicht zwangsläufig beendet.

In den historisch ausgerichteten Studien zu Mediendiskursen in der Geschichte werden die verschiedenen Mediendiskurse – wie die Lesesuchtdebatte im 18. Jahrhundert, die Schmutz- und Schund-Debatten Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts und diverse Diskussionen im 20. Jahrhundert über das Kino, Comics, Videokassetten oder eben Computerspiele - zumeist mit einem Zyklusmodell erklärt. Die Mediengewaltdiskussion habe „Dauercharakter mit intensitätsmäßig zyklisch auftretenden Schwankungen“ (Fischer u.a. 1996, S. 277). Im Zentrum stehen dabei vor allem die Phasen der Problematisierung von Medien. Diese der Dramatik von Diskursen folgende Betrachtungsweise kann mit Merkert entgegnet werden, dass nach jeder Phase der Irritation und Ablehnung, Phasen der Vereinnahmung und Instrumentalisierung und solche der medienangemessenen Auseinandersetzung folgen würden (vgl. Merkert 1992). Die letzten zwei Phasen sind solche der Integration in Systeme gesellschaftlicher Anerkennung, die den Nutzen dieser Medien betonen und dabei wesentlich prägender den Dauercharakter der Thematisierung von Medien in Gesellschaft festschreiben können. Nach Nohr ist der Diskurs um Mediengewalt daher weniger ein Diskurs um Mediengewalt und Medienwirkung, sondern ein Diskurs um die „Selbstkonstitution von (Medien-)Gesellschaft“ (Nohr 2010, S. 9). Es geht darum, in gesellschaftlich relevanter Weise das Medium und die Undurchsichtigkeit des Medienhandelns zu definieren und damit dessen Bedeutung für unterschiedliche Systeme der Gesellschaft maßgeblich zu beeinflussen.

Um den Killerspiel-Diskurs und die sich daran anschließende Dauerthematization von Computerspielen in der Gesellschaft haben sich dabei verschiedene Akteur*innen aus Politik,

Publizistik, Medienwirkungsforschung, (Medien-)Pädagogik und Medizin zu Wort gemeldet, die Erklärungsmuster liefern, Handlungsschritte zur Problembewältigung empfehlen oder erzieherische oder therapeutische Hilfsmaßnahmen anbieten und damit den Diskurs strukturieren und das Phänomen Mediengewalt gesellschaftsrelevant bestimmen. Jede*r diese*r Akteur*innen bewegt sich in eigenen Diskurssegmenten mit unterschiedlichen Diskurstopoi, Fragestellungen, Problemdefinitionen und Optionen zur Lösung des Problems der Undurchsichtigkeit von Medienhandeln. Während in Politik und Publizistik mehrheitlich die Frage nach Verantwortlichen und Schuldigen sowie entsprechenden Gegenmaßnahmen gestellt wird, forschen relevante Teile der Medienwirkungsforschung nach Korrelationen zwischen verschiedenen Dispositionen und dem Konsum von ‚Mediengewalt‘ und definieren damit die sogenannte Risikogruppe als besonders gefährdete Konsument*innengruppe, deren Gefährlichkeit eine Dringlichkeit präventiver Maßnahmen deutlich macht (vgl. Bopp 2009). Die (Medien-)Pädagogik ist dabei aufgerufen, die von der Medienwirkungsforschung herausgestellten Probleme mit den Betroffenen zu bearbeiten und damit den sozialen Problemen entgegenzuwirken. Wie die Profession dieser Erwartung nachkommt, zeichnet ein widersprüchliches Bild, wenn man einschlägige Zusammenstellungen pädagogischer Projekte zu Computerspielen betrachtet (vgl. Geisler / Ring / Slegers 2012). So finden sich neben dezidiert gewaltpräventiv ausgerichteten Projekten auch solche, die Facetten der Gaming-Kultur anhand von Computerspielen reflektieren. Positiv- und Negativ-Thematisierung stehen nebeneinander.

In welche Richtung sich die Dauerthematisierung und Institutionalisierung der Problembearbeitung von Medienhandeln in Computerspielen entwickelt, hängt dabei von Akteur*innen innerhalb der jeweiligen Systeme der gesellschaftlichen Integration ab. In Systemen mit loser Kopplung zwischen Wissenschaft und Praxis (Oesterreicher 2014), in denen kein gesteigerter Aktualitätsdruck gegenüber wissenschaftlichem Wissen vorliegt, wie das für die (Medien-)Pädagogik der Fall ist, findet die Herstellung einer spezifischen Dauerthematisierung nicht unbedingt allein über Veränderungen des wissenschaftlichen Wissens statt. Die Struktur pädagogischer Praxis als institutionalisierte und organisational gebundene Praxis (Bitzan/Bolay 2011) zeigt auf, dass pädagogisches Handeln sowohl Wissensbestände, Praxis als auch Organisationsroutinen verbindet. Daher sollen, um die Dauerthematisierung von Medienhandeln im Kontext des Killerspiel-Diskurses in den Blick zu nehmen, medienpädagogische Akteur*innen betrachtet werden, die an Schnittstellen zwischen Wissen, Organisation und Praxis situiert sind und sowohl relevant im Fachdiskurs als auch in der Praxis der medienpädagogischen Arbeit mit Computerspielen sind. Diese haben Einfluss auf das im Fachdiskurs zirkulierende Wissen und wirken darüber hinaus strukturgebend für professionelle medienpädagogische Praxis. Dabei

handelt es sich im Feld computerspielbezogener Medienpädagogik um Akteur*innen, die sich gegenüber dem Problemdiskurs um Gewaltdarstellungen in Computerspielen vielfach kritisch geäußert haben. Für die Dauerthematisierung des Diskurses ist es daher relevant zu betrachten, inwiefern diese Kritiker*innen des Diskurses in der medienpädagogischen Profession sich weiterhin im Deutungsspektrum des Diskurses bewegen oder inwieweit die relationale Autonomie der Pädagogik als Grundlage und Ressource für eine alternative Thematisierung von Mediengewalt fungieren kann. Es soll daher der zentralen Frage nachgegangen werden, wie sich medienpädagogische Fachkräfte, die korrigierend in Diskurse eingreifen, positionieren. Diese Grundfrage soll anhand folgender Teilfragen diskutiert werden:

- (1) Inwieweit nutzen medienpädagogische Fachkräfte vorhandene Wissensbestände, um sich den Diskurs anzueignen?
- (2) Können diese medienpädagogischen Fachkräfte zentrale Deutungsmuster des Diskurses umschreiben oder neue Deutungen etablieren, die Problemmuster des Diskurses neu akzentuieren?
- (3) Wie binden medienpädagogische Fachkräfte den Diskurs in ihr berufliches Selbst ein?

Die Fragestellungen sollen die disziplinären Ressourcen zur Darstellung einer kritischen Haltung im Diskurs ausloten und eventuelle Knotenpunkte identifizieren, an denen diskursive Wissensbestände und Problemmuster an die Deutungspraxis von Medienpädagog*innen anschließen können. Im Anschluss an die umfangreichste Arbeit zum Killerspiel-Diskurs im deutschsprachigen Raum von Isabell Otto könnte davon ausgegangen werden, dass die in der pädagogischen Disziplin dominante Rhetorik von Mediengewalt unter der Metapher des „falschen Lernens“ (Otto 2008, S. 137) auch Ausgangspunkt für die Kritik daran sein könnte. Es kann angenommen werden, dass Computerspiele und Medienhandeln von kritischen Medienpädagog*innen gerade durch eine Fokussierung auf das ‚richtige Lernen‘ und damit durch den Hinweis auf die möglichen produktiven Lernchancen von Computerspielen aufgewertet werden. Es könnte daher angenommen werden, dass den Risiken von Computerspielen die Chancen entgegengesetzt gehalten werden und so das Bild der Dyade von ‚Risiken und Chancen‘ gezeichnet wird, das in einer Art Prioritätsordnung zugunsten der Chancen ausgelegt wird.

Der Fragestellung wird in drei Abschnitten nachgegangen. Die Fragestellung berührt die Frage, inwieweit (medien-)pädagogische Fachkräfte in ihrem praktischen Handeln mit

gesellschaftlichen Wissensbeständen umgehen. (Teil 1) Damit geht es um die in der Pädagogik zentrale Frage des Theorie-Praxis-Verhältnisses in der Praxis pädagogischer Fachkräfte. In der Erziehungswissenschaft ist dieses Thema umfangreich bearbeitet, erlangt jedoch bei medienpädagogischen Fachkräften eine andere Virulenz aufgrund deren überaus diversen Bezugsdisziplinen. Vor dem Hintergrund multipler Wissensbezüge wird mit der medienpädagogischen Professionsforschung das medienpädagogische Handlungssystem als professionelles Handeln beschrieben, das der sozialpädagogischen Wissensverwendungsforschung folgend als transformative Wissensverwendung und Relationierung vor dem Hintergrund (berufs-)biographischer Erfahrung und organisationaler Einbindung stattfindet. Der Niederschlag von Wissensbeständen in dem Handlungssystem und dem Professionsverständnis pädagogischer Fachkräfte wird in der Forschung gegenüber einer starken (berufs-)biographischen Eigensinnigkeit als Problem von Professionalisierungsprozessen in den Blick genommen. In der Medienpädagogik genauso wie in der Sozialen Arbeit bleibt jedoch unklar, welche Rolle dabei diskursives Wissen einnimmt. Vor dem Hintergrund (medien-)pädagogischer Professionsforschung ist daher von Relevanz, welchen Stellenwert diskursives Wissen im Rahmen von Wissensverwendungsweisen (medien-)pädagogischer Fachkräfte erlangt und inwieweit sich dieses im professionellen Handlungssystem und dem Professionsverständnis der Akteur*innen niederschlägt. In dieser Forschungslücke ist diese Arbeit angesiedelt.

(Teil 2) Zur Bearbeitung der Fragestellung soll im Anschluss daran eine analytische Heuristik entwickelt werden, mit der Wissensverwendung von professionellen Fachkräften im Rahmen von Diskursen beschreibbar ist. Dafür liegt mit der Wissenssoziologischen Diskursanalyse (WDA) ein passendes Forschungsprogramm vor. Diskurse werden dabei als systematische Aussagensysteme gefasst, die in Form kollektiver Wissensbestände und Deutungsmuster machtvolle Anrufungen an Akteur*innen formulieren. Diese Anrufungen werden unter dem Begriff der Subjektivierung gefasst. Dabei geht die WDA davon aus, dass Diskurse von sozialen Akteur*innen aktiv angeeignet werden müssen im Prozess der interpretativen Deutung von Wirklichkeiten, weswegen genauso wie in der erziehungswissenschaftlichen Professionsforschung die Annahme präsent ist, dass Transformationen und Variationen im Prozess der Aneignung stattfinden. Eigensinnigkeit wird jedoch nicht als starke (berufs-)biographische Eigensinnigkeit, sondern als Muster interpretativer Weltaneignung gefasst. Dabei wird Eigensinnigkeit in der Diskursforschung positiv bewertet, da es ein Ausdruck einer relationalen Autonomie gegenüber machtvollen gesellschaftlichen Anrufungen darstellt. Hierzu liegen auch erste Heuristiken vor, die jedoch nicht zu professionellen Fachkräften passen. Deswegen wird mit dem an Bernd Dewe (2012) anschließenden Konzept der Relationierung von Wissensbeständen

Subjektivierung im Diskurs als Relationierungspraxis zwischen wissenschaftlichem Wissen, Organisationswissen und diskursivem Wissen gefasst.

Den Relationierungsweisen wird im Diskurs über drei methodische Operationen nachgegangen. Zuerst wird aufgrund der zu wenig auf die pädagogische Diskursarena spezifizierten und zu wenig differenzierten Analysen zum Killerspiel-Diskurs, dieser im Anschluss an die bisherigen Darstellungen eigens rekonstruiert. Im Anschluss daran wurden im Rahmen einer Interviewstudie neun semi-narrative Expert*inneninterviews durchgeführt, die rekonstruktiv orientiert an der Sozialwissenschaftlichen Hermeneutik ausgewertet werden. Dafür wird eine Deutungsmusteranalyse durchgeführt, um nachzuvollziehen, welche diskursiven Deutungen in den Ad-Hoc-Erzählungen der interviewten Medienpädagog*innen Relevanz für die kollektive Deutung professionellen Handelns erlangen und wie sich die Interviewten zu den diskursiven Subjektpositionen positionieren. Zuletzt werden für die Subjektivierungsanalysen drei Fallanalysen durchgeführt, in denen (berufs-)biographische Leitmotive rekonstruiert werden und die Rolle diskursiver Deutungen für das eigene Professionsverständnis und die Deutung zukünftiger Herausforderung für die Profession ausgelotet werden.

(Teil 3) In den Empirisch-analytischen Untersuchungen werden die drei methodischen Operationen umgesetzt. In der Sekundäranalyse des Diskurses werden die temporale Struktur, das Deutungsspektrum des Diskurses und die dispositiven Elemente des Diskurses aufgearbeitet. Statt einer einfachen Dyade von Risiko- und Chancennarrativ (siehe McKernan 2013) wird das Deutungsspektrum des Diskurses in zwei Problemdeutungen (‚Gefahr‘ und ‚Risiko‘) und zwei Positionen des Gegendiskurses (‚Optimierung von Lernchancen‘ und ‚Kultur‘) differenziert. Dies erlaubt nicht nur eine Zuordnung der Interviewten zum Problemdiskurs oder Gegendiskurs, sondern ermöglicht die Darstellung multipler Abgrenzungsprozesse. Die Darstellung des Dispositivs des Jugendmedienschutzes zeigt darüber hinaus auf, wie Organisationsstrukturen medienpädagogischen Handelns durch den Diskurs betroffen sind.

Diese Deutungsoptionen und dispositiven Strukturen werden von den Interviewten aufgegriffen und im Rahmen ihrer Ad-Hoc-Erzählungen unterschiedlich problematisiert. Dabei spielt sowohl die organisationale Einbindung und die Struktur des Handlungsfeldes eine Rolle für die Positionierung als auch die spezifische Pädagogisierung des Diskurses, die im Rahmen von unterschiedlichen Pädagogiken (Horn 1999) als Differenzierung zwischen ‚wirklichen‘ und konstruierten Problemen verhandelt werden. Die darin zum Ausdruck gebrachten eigenwilligen Interpretationen des Diskurses und der darin verhandelten Subjektpositionen treffen auf Anschlussstellen von Problemdeutungen in den Interpretationen der interviewten Medienpädagog*innen und Grenzen der widerständigen Positionierung. Pädagogische Fachkräfte zeigen

Ambivalenzen in ihren Positionierungen und Umdeutungen. Diesen Ambivalenzen wird in den drei Fallanalysen in unterschiedlichen (berufs-)biographischen Varianten von Erzählmustern nachgegangen und unterschiedliche Grade der (berufs-)biographisch strukturierten Aneignung diskursiver Deutungen und Integration dieser in Professionsverständnisse herausgearbeitet. Dabei zeigt sich, dass Subjektivierungen von professionellen Fachkräften im Diskurs nicht unbedingt der Regelfall sind, sondern bestimmte begünstigende Umstände erforderlich sind, um das Deutungsspektrum des Diskurses in das eigene Professionsverständnis einzubauen.

Erster Teil: Professionalität medienpädagogischen Handelns

2. Professionalität in der Medienpädagogik

Medienpädagogische Identitätsentwürfe zu betrachten, bedeutet Personen hinsichtlich ihrer beruflichen Selbstbeschreibung und Selbstverortung in den Blick zu nehmen. Damit ist unweigerlich auch die Frage nach dem gesellschaftlichen Verständnis und Selbstverständnis des Berufes gestellt, wie auch danach, welchen Rang und welche Bedeutung dem beruflichen Handeln dieser Berufsgruppe zugeschrieben wird. Denn Identitätsentwürfe finden immer vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Statusdifferenzierungen, Aushandlungen von Bedeutungen und Anerkennungsprozessen statt. Die gesellschaftliche Anerkennung medienpädagogischer Berufsfelder hat in den letzten Jahren deutlich zugenommen und in vielen pädagogischen Handlungsfeldern wird die Bedeutung medienpädagogischer Auseinandersetzung und pädagogischer Nutzung von Medien als nützlich und unverzichtbar angesehen. Eine Untersuchung über medienpädagogische Identitätsentwürfe ist daher immer auch eine Reflexion der interviewten Medienpädagog*innen auf ihr eigenes Handlungsfeld, ihre eigene Berufsgruppe und das Spektrum ihres eigenen Handelns. Daher soll im Folgenden der Forschungsstand dazu in den Blick genommen werden, wie der Beruf der Medienpädagogik gefasst wird und wie das Handlungssystem des medienpädagogischen Handelns beschrieben wird. Zuletzt ist dafür im Hinblick auf die Fragestellung der Studie von Interesse, welche Rolle dabei Wissensbezüge der Medienpädagogik spielen und wie diese miteinander in Beziehung gesetzt werden.

Hugger (2008) konstatiert, dass eine zunehmende Verberuflichung der Medienpädagogik stattfindet. Ebenfalls feststellen lässt sich eine in den 2000er Jahren stärker einsetzende Ausweitung der Disziplin der Medienpädagogik und einer damit einhergehenden Akademisierung des Berufes durch dezidierte medienpädagogische Studiengänge und mehr Professuren im Bereich Medienpädagogik, wodurch nicht mehr nur ausgebildete Erziehungswissenschaftler*innen und Sozialarbeiter*innen im Beruf der Medienpädagogik tätig sind, sondern dezidiert ausgebildete Medienpädagog*innen. Medienpädagogik wird als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft ernst genommen und gilt aufgrund der Entwicklung von Wissensgesellschaften als bedeutender Bestandteil von Bildungsprozessen und Erfolgsindikator für Wachstum (vgl. Pietraß/Hannawald 2008). Die Diskussion um den Status des Berufs der Medienpädagogik findet ähnlich wie in der Sozialen Arbeit in der erziehungswissenschaftlichen Professionsforschung statt. Es wird darüber reflektiert, was an der medienpädagogischen Tätigkeit das Professionelle ist und was das spezifisch medienpädagogische an den pädagogischen Professionen ist.

In der Professionsforschung wird bereits seit langem zwischen den Begriffen Profession,

Professionalisierung und Professionalität unterschieden. Als Professionalisierung wird dort der Prozess der fachlichen Verberuflichung einer Tätigkeit verstanden, in deren Zuge ehemals ehrenamtliche Tätigkeiten zu beruflichen Aufgaben, Zuständigkeitsfeldern und Ausbildungen und zuletzt zu ausdifferenzierten Berufsbildern führen. Dem gegenüber gelten als Professionen besonders qualifizierte und privilegierte Berufe. Das waren klassischerweise Geistliche, Jurist*innen und Ärzt*innen. Lange Zeit dominierte dabei eine merkmalsorientierte Differenzierung von Berufen. Nur wenn Berufe eine lange Ausbildung, eine eigene wissenschaftliche Bezugsdisziplin, hohe gesellschaftliche Anerkennung und Entlohnung, eine Autonomie gegenüber äußeren Einflussnahmen, eine ausdifferenzierte Berufsethik und ein Monopol der Berufsausübung in ihrem Bereich hatten, galten diese Berufe als Professionen (vgl. Müller 2012). Gegenüber diesem eng an den Eigenschaften der klassischen Professionen orientierten Merkmalsmodell wird in der Erziehungswissenschaft immer wieder Kritik erhoben, da andere professionalisierungsbedürftige Berufsfelder, die aber nicht eindeutig unter diese Merkmale subsumierbar sind, immer nur als defizitäre oder semiprofessionell erscheinen können (vgl. Helsper/Tippelt 2011). Gegenüber dem Professionsbegriff wird dagegen der Begriff der Professionalität in erziehungswissenschaftlichen Zusammenhängen in Stellung gebracht, wodurch pädagogische Berufe zwar nicht unbedingt als Professionen, jedoch als professionelles Handeln beschreibbar würden. Mit dem Professionalitätsbegriff geht dabei das Votum einher, dass Professionen nicht mehr über ihren Status begründet werden sollen, sondern über die Spezifik der Handlungsstruktur. Als professionelles Handeln wird dabei eine spezifische Form der Wissensverwendung angesehen, das vor allem adressat*innenorientiertes Handeln ist, bei dem Wissen nicht angewendet, sondern nur verstehend mit den Adressat*innen (des eigenen Handelns) in Verbindung gebracht werden kann und damit ein Handeln unter Ungewissheitsgesichtspunkten darstellt, da die Wirkung des eigenen Handelns beim Gegenüber nur vermutet, nicht aber kausal nachvollzogen werden kann. Das erfordert bei den Fachkräften eine autonome Kompetenz im Adressat*innenbezug. In dem Zuge müssen sie sowohl einen verstehenden Zugang zu Wissen entwickeln als auch eine „Kompetenzdarstellungskompetenz“ (Pfadenhauer 2003), durch die gerade die eigene Lösungskompetenz als die passende für die definierte Problemlage konstruiert wird. Professionelle sind so immer auch an der Konstruktion und Fortschreibung von Problemen und den darin stattfindenden Kämpfen um Deutungsmacht beteiligt, weswegen gerade eine machttheoretische Perspektive nicht aus dem Blick verloren werden sollte.

Medienpädagogik, so argumentieren Linke und Schwedler (2017), ist nicht eine Teildisziplin der Erziehungswissenschaft, sondern eine interdisziplinär ausgerichtete wissenschaftliche Disziplin, die nicht nur aufgrund von Zugehörigkeiten, sondern auch aufgrund des kollektiven

Prozesses der Produktion wissenschaftlichen Wissens füreinander einen Charakter von Eigenständigkeit erlangt hat. Dem gegenüber habe sich ein herausgehobenes Berufsfeld der Medienpädagogik als professionelles Handlungssystem etabliert, das auf das interdisziplinär verortete wissenschaftliche Spezialgebiet der Medienpädagogik verwiesen ist und auf diese Weise den Status als Profession dokumentiert. Ob es sich bei der Medienpädagogik letztlich im Rahmen gesellschaftlicher Statusdiskussion um eine Profession im klassischen Sinn handelt, wird jedoch von vielen Autoren bestritten (vgl. Hugger 2001, Kurtz 2020). Dabei wird vor allem darauf verwiesen, dass Medienpädagogik gerade kein einheitliches System wissenschaftlichen Wissens ist und damit eine einheitliche Bezugsdisziplin darstellt, sondern ein großes Konglomerat an Bezugsdisziplinen für das Handeln von Medienpädagog*innen von Relevanz ist. Unter dem Begriff der „integralen Medienpädagogik“ fasst Schorb (2008) dabei die Medienwissenschaft, Medienpädagogik, Psychologie, Soziologie, Politik- und Rechtswissenschaft als relevante Bezugsdisziplinen für medienpädagogisches Handeln zusammen. Auch kann für die Medienpädagogik keine ausgearbeitete Berufsethik konstatiert werden oder eine eigenständige und von äußerer Einflussnahme abgeschirmte Institutionalisierung ihrer Praxis. Die Frage nach dem Professionsstatus von verschiedenen Berufsgruppen ist jedoch oftmals genauso analytischer Einordnungsversuch, wie der Versuch, den Status eben solcher Berufsgruppen aufzuwerten und um gesellschaftliche Anerkennung zu ringen. Dabei macht Kurtz (2020) darauf aufmerksam, dass Professionen zunehmend Bedeutung für die Gesellschaft verlieren und dabei auch einem stetigen Vertrauensverlust aufgrund veränderter Nutzung von Wissen und damit veränderter Verhältnisse zwischen Professionellen und Adressat*innen ausgesetzt sind. Die Bedeutsamkeit medienpädagogischen Handelns in der Gesellschaft ist deshalb nicht unbedingt mit dessen Anerkennung als Profession verbunden. Statt einer Ausweitung von Professionen auf weitere Berufsfelder sieht Kurtz eher eine gesellschaftliche Entwicklung hin zu epistemischen Communities. Es werden nicht mehr ganze Funktionssysteme durch einzelne Berufe verwaltet, sondern Wissensarbeit unterschiedlicher Berufsgruppen in diesen Funktionssystemen geleistet, deren Bedeutung jedoch weiterhin hoch ist.

Kai-Uwe Hugger (2001) argumentiert in seiner Dissertation im Anschluss an das Professionalitätsverständnis von Schütze dafür, dass medienpädagogisches Handeln ähnliche Struktureigenschaften und Paradoxien des Handelns aufweist wie andere Professionen und daher das Handlungssystem der Medienpädagogik als professionelles Handeln angesehen werden kann, ohne dass deswegen die Medienpädagogik selbst Profession sein müsste. Ähnliche wie Hugger (2007) beschreibt Kurtz Medienpädagogik als professionelles Handeln unter Ungewissheitsgesichtspunkten, dessen besondere Form des Wissens, wie bei anderen Professionen auch, die

Unterscheidung von Wissen und Nicht-Wissen ist und daher Wissen nicht technisch eingesetzt, sondern nur zu Problemdeutungen herangezogen werden kann. Unabhängig davon, ob die Medienpädagogik nach verschiedenen Einwänden noch als Profession beschrieben werden kann, ist es plausibel anzunehmen, dass medienpädagogisches Handeln als professionelles Handeln beschreibbar ist.

Beim Handlungssystem der Medienpädagogik ist für diese Arbeit von Relevanz, welche Wissensbezüge die handelnden beruflichen Akteur*innen haben, welche Rolle diese Wissensbezüge für das berufliche Handeln erlangen und welche autonomiegenerierende Funktion diese Wissensbezüge für das berufliche Selbstverständnis und Handeln der beruflichen Akteur*innen entfalten kann. Durch das von Luhmann und Schorr (1982) beschriebene Technologiedefizit pädagogischen Handelns und das Handeln unter Ungewissheitsgesichtspunkten (Hugger 2007) wird jedoch darauf hingewiesen, dass Wissen sich im professionellen Handlungssystem verändert und sowohl im Hinblick auf die Adressat*innen des Handelns als auch in Bezug auf das Handeln selbst Problemdeutungsprozesse anstößt. Daher soll im Folgenden nicht die Frage diskutiert werden, welche Bezeichnung zwischen Disziplin, Profession oder epistemischen Communities für die Medienpädagogik angemessen ist, sondern welche Wissensbezüge für das professionelle Handlungssystem als relevant erachtet werden und daher regulativ für das praktische Handeln medienpädagogischer Fachkräfte fungieren können. Da zu dieser spezifischen Frage keine Literatur in der Medienpädagogik zu finden ist, muss ein Umweg genommen werden. Was in der Medienpädagogik vielfach dargestellt und diskutiert wird, sind medienpädagogische Ansätze und Paradigmen. Die Paradigmen der Medienpädagogik sind als Schnittstelle zwischen Wissensproduktion der Disziplin und Ausrichtung des medienpädagogischen Handelns konzipiert. So loten sie die Frage zwischen Wissen und Handlungssystem zwar nicht empirisch aus, beschreiben aber, welches Wissen aus disziplinärer Sicht Relevanz für die Selbstbeschreibung pädagogischen Handelns hat und welche unterschiedlichen Ausrichtungen medienpädagogischen Handelns in diesen Wissenshorizonten aufscheinen. Im Handbuch Medienpädagogik (Sander u.a. 2008) werden dahingehend die Bewahrpädagogik, die kritisch-emanzipative Medienpädagogik, die Bildungstechnologische Medienpädagogik und die Handlungsorientierte Medienpädagogik unterschieden. Kai-Uwe Hugger (2001) argumentiert, dass diese medienpädagogischen Ansätze auch Grundlagen von Professionalisierungsbestrebungen darstellen können. Dabei sieht Hugger diese Bestrebungen nicht nur als strategische Bemühungen auf der Ebene der Fachdisziplin um die Etablierung von Medienpädagogik als Profession, sondern auch als Professionalitätswürfe jeweils verbunden mit praxisrelevanten Methoden und dem darin zum Ausdruck gebrachten Theorie-Praxis-Verhältnis, die er zu Thesen zu einer daran

anschließenden Form von Wissensverwendung verdichtet.

Als Bewahrpädagogik wird vor dem Hintergrund von Wissensbeständen der Medienwirkung und neuerdings auch der Hirnforschung das Bestreben beschrieben, Kinder und Jugendliche vor als schädlich verstandenen Einflüssen und schädigendem Umgang mit Medien zu schützen, eher zu positiv begutachteten Medienprodukten zu lenken und daher den Zugang zu und den Umgang mit Medien zu kontrollieren (Hoffmann 2008). Dabei dominiert ein sozialtechnisches Verständnis professionellen Handelns, weil die Deutung des Einzelfalls durch die wertorientierte Beurteilung von Medien bereits vorab entschieden ist und Nicht-Wissen als vollständig beherrschbar angesehen wird, wodurch ein hohes Maß an Handlungssicherheit gewährleistet wird. Das Handlungswissen beruht auf eigenen und tradierten Erfahrungen, die mit ethisch-moralischen Urteilen über gelungene Kindheit verbunden sind (Hugger 2001).

Mit der kritisch-emanzipativen Medienpädagogik ist eine gesellschaftspolitische Ausrichtung medienpädagogischen Handelns gemeint, die vor dem Hintergrund kritischer Gesellschaftstheorie, darauf ausgerichtet ist, die als passiv-manipuliert verstandenen Mediennutzer*innen über das Manipulationspotential von Medien aufzuklären und im Sinne der Anwaltschaft für ein besseres Medienumfeld und mitunter auch Gesellschaftssystem einzutreten (Ganguin/Sander 2008). Eine fallspezifische Verwendung von Wissen wird bei diesem Typus gegenüber der wissenschaftlichen Analyse der Medien und deren Auswirkungen auf das Weltbild der Rezipient*innen unterbewertet. Die Lebenswelt der Rezipient*innen ist zwar relevant, jedoch nur im Hinblick auf manipulative Prozesse. Die wissenschaftliche Analyse wird daher deutlich überlegen gegenüber dem Erfahrungswissen von Medienpädagog*innen konzipiert (Hugger 2001). Die bildungstechnologische Medienpädagogik nimmt das Verständnis und die Nutzung von Technologien und Techniken im Rahmen von Bildungsprozessen in den Blick. Dabei wird versucht, die Nutzer*innen von Technik in Auseinandersetzung mit den technologischen Eigenheiten und Möglichkeiten der Medien in ihrem Lern- und Bildungsprozessen anzuregen (Swertz 2008a). Die bildungstechnologisch-optimierenden Medienpädagog*innen sind auf den effizienten Einsatz von Medien in Bildungsprozessen fokussiert und werden daher zumeist im Rahmen der Schule und Berufsbildung als relevant eingeschätzt. Soziale Auswirkungen der Medienentwicklung oder die Frage nach der „Angemessenheit des Handelns im Hinblick auf die lebensweltliche Situation der medienpädagogischen Adressaten ist hier kein grundlegender Bestandteil“ (Hugger 2001, S. 91). Die technische Beherrschbarkeit der medienpädagogischen Situation durch Wissen überwiegt auch hier gegenüber fallorientierten Abwägungen oder Erfahrungswissen von Medienpädagog*innen.

Die handlungsorientierte Medienpädagogik ist ein pädagogischer Ansatz, der am Medienalltag,

dem Medienhandeln, den Fähigkeiten, Interessen und Möglichkeiten der Mediennutzer*innen anschließen soll. Dafür wird sich auf Wissensbestände bezogen, die Medienalltag und Medienhandeln von Subjekten und die Prozesse der Medienaneignung in den Blick nehmen. Die multidisziplinären Referenzen dieser Wissensbestände aus Medienwissenschaft, Medienpädagogik, Psychologie, Soziologie, Politik- und Rechtswissenschaft fasst Schorb unter dem Begriff der ‚Integralen Medienpädagogik‘ zusammen. Das zentrale Konzept der Handlungsorientierten Medienpädagogik ist die Medienkompetenz, die sowohl analytische Beschreibung als auch Ansatz- und Zielpunkt für medienpädagogische Praxis darstellt. Dieses Wissen soll handlungsorientierend für medienpädagogische Fachkräfte wirken, da das pädagogische Handeln am Medienalltag und Medienhandeln der Subjekte, an ihren Fähigkeiten und Möglichkeiten ansetzen soll. Das Ziel des Ansatzes ist es, Mediennutzer*innen zu selbständigem und kritisch reflektiertem Handeln zu führen und damit eine Steigerung von Medienkompetenz in Nutzung, Gestaltung, Kritik und Wissen zu erreichen. In der pädagogischen Praxis geht es darum, „Medien produktiv zur Artikulation eigener kollektiver Interessen zu nutzen“ und diese „zur aktiven, mitgestaltenden Auseinandersetzung ihrer Lebenswelt [zu] gebrauchen“ (Schorb 2008, S. 77). Typische Herangehensweise ist oftmals eine Produkt- und/oder Prozessorientierung. Es werden mit Jugendlichen Medien produziert und/oder der Prozess der Aneignung und Gestaltung reflexiv begleitet. In der praktischen Medienpädagogik dominieren bereits seit einiger Zeit handlungsorientierte Methoden und Ansätze (Schell 2003), die ebenso in der Medienpädagogik mit Computerspielen zum Einsatz kommen (siehe Rösch u.a. 2012). Kai-Uwe Hugger nennt die zu diesem medienpädagogischen Ansatz relationierten Professionalitätsentwurf und Professionalisierungsbestrebung den vernetzenden Medienpädagogen, bei dem keine technologische Beherrschbarkeit der Situation durch Wissen proklamiert wird, sondern die „Fähigkeit zum Umgehen mit konstitutiven Ungewissheiten zentral ist“ (Hugger 2001, S. 91). Dieses Professionalitätsverständnis sieht Hugger als adäquate Handlungsorientierung, wenn Rezipient*innen als Mediennutzer*innen aufgefasst werden, da die Lebenswelt der Medienutzer*innen in Form einer wissensgeleiteten Interpretation konstitutiver Ausgangspunkt pädagogischen Handelns ist und nicht die wissenschaftliche Analyse von Medien.

Das Verhältnis von Wissen und Handlungssystem bei medienpädagogischen Fachkräften wird, wie wir hier gesehen haben, von Hugger als Verhältnis von Wissen und Nicht-Wissen konzipiert und der Art des Zugangs im Hinblick auf gegenstandsorientiertes und adressat*innenorientiertes Wissen differenziert. Vor dem Hintergrund des Technologiedefizits der Pädagogik und des von Hugger herausgestellten Nicht-Wissens als konstitutivem Bestandteil pädagogischen Handelns können die medienpädagogischen Paradigmen und Ansätze daher als unterschiedliche

Varianten, wie in der Medienpädagogik bestimmte Wissensbestände mit Nicht-Wissen in Beziehung gesetzt werden und wie das professionelle Handlungssystem konzipiert wird, beschrieben werden. Hugger stellt nur für eine alltags- und handlungsorientierte Medienpädagogik eine reflexive Anerkennung des Nicht-Wissens heraus, also die Notwendigkeit Wissen zur Interpretation des nicht wissbaren Selbsterlebens von Subjekten und den nicht wissbaren Wirkungen des pädagogischen Handelns heranzuziehen und mit der Ungewissheit der Richtigkeit der Interpretation umzugehen. In Huggers analytischer Beschreibung medienpädagogischen Handelns als professionelles Handeln sind normative Vorstellungen dazu eingebunden, wie professionelles pädagogisches Handeln aussehen soll und wie nicht. Das ist für die hier verfolgte Fragestellung jedoch nebensächlich, da nicht die Qualität pädagogischen Handelns beurteilt werden soll, sondern die Wirkung von Wissensbeständen auf das Handlungssystem von Medienpädagog*innen in den Blick genommen wird. Es kann daher für den Zweck dieser Arbeit festgehalten werden, dass die medienpädagogischen Paradigmen unterschiedliche Theorie-Praxis-Verhältnisse darstellen, die mit unterschiedlich imaginierten und präferierten Formen der Wissensverwendung einhergehen (zwischen technologischer Wissensverwendung und Fallinterpretation). Dabei ist Huggers Argument zuzustimmen, dass Wissen im pädagogischen Handlungssystem nicht technisch anwendbar ist. Entsprechend handelt es sich bei den Formen der Wissensverwendung nicht um frei wählbare und durchführbare Varianten des Umgangs mit Wissen, sondern um „Formen des Umgangs mit Ungewissheit im pädagogischen Handeln“ (Hugger 2007, S. 265), die sich zwischen Konzeptualisierung des Nicht-Wissens (Medienkompetenz) und Ausblendung des Nicht-Wissens bewegen.

Hugger sieht den Umgang mit Ungewissheit eingebettet in Strukturen professionellen Handelns, die sich nach Schütze (1992) in allen Professionen als Paradoxien professionellen Handelns zeigen. Diese an das Technologiedefizit pädagogischen Handelns anknüpfende Struktur-differenz zwischen Selbstbeschreibung, faktischem Berufshandeln und der Lebensführung der Adressat*innen führt zu unaufhebbaren Schwierigkeiten im beruflichen Arbeitsablauf, deren Dilemmata nicht aufgelöst, sondern nur bearbeitet werden können. Hugger sieht in Anlehnung an Schütze dabei einige für die Medienpädagogik konstitutive Paradoxien medienpädagogischen Handelns². Den Unterschied zu anderen pädagogischen Professionen sieht Hugger (2017)

² Für die Arbeit ist nicht relevant, alle Paradoxien aufzuarbeiten, sondern vor allem die gegenstands-, adressat*innen- und organisationsbezogenen Dilemmata in ihrem Kern zu würdigen. Als Referenz führe ich hier noch alle Dilemmata auf: 1. Strukturelle Neugestaltung vs. Handlungsrouninen beibehalten, 2. Organisatorisch vernetzen vs. Eigenständigkeit bewahren, 3. Virtuelle Interaktionsformen fördern vs. Entscheidungsfreiheit der Adressat*innen einschränken, 4. Erziehen und bewahren vs. Ungewissheit zulassen, 5. Medienkompetenz vermitteln

in der medial mitkonstituierten Lebenswelt der Adressat*innen und der medial mitkonstituierten Teildisziplin der Medienpädagogik und der daraus resultierenden Anlehnung an die fortschreitende mediale Entwicklung. Das medienpädagogische Handlungssystem wird damit als „Vernetzungsbemühungen mit Wissensbeständen und Methodenkenntnissen“ (Hugger 2001) sowohl pädagogischer als auch medienwissenschaftlicher Wissensbestände in spezifischen Handlungsfeldern und damit einhergehenden medienpädagogischen Paradoxien betrachtet.

In Bezug auf den Jugendmedienschutz sind Medienpädagog*innen dem öffentlichen Legitimationsdruck der Öffentlichkeit ausgesetzt und müssen entscheiden, ob sie Ungewissheiten im Hinblick auf Medienwirkung zulassen oder hier Grenzen setzen und bewahrpädagogische Einschränkungen vornehmen. In der Paradoxie ‚Bewahren/Erziehung vs. Ungewissheit‘ muss von Medienpädagog*innen die strukturelle Einbindung in das System des Jugendmedienschutzes reflektiert werden und inwieweit es Legitimität beanspruchen kann gegenüber der selbständig stattfindenden Aneignung von Medieninhalten durch Adressat*innen. In ähnlicher Art stellt sich Medienpädagog*innen im Rahmen der Paradoxie ‚Medienkompetenz vermitteln vs. Aneignungsprozesse zulassen und abwarten‘ die Frage, inwiefern sie selbst Medienkompetenz vermitteln müssen und können oder inwieweit diese bereits bei ihren Adressat*innen vorausgesetzt werden können und diese nur beobachtend begleitet werden müssen. Im Rahmen der Einbettung der Medienpädagogik in mediale Umwelten stellt sich die Herausforderung (Paradoxie ‚Medienpädagogische Ganzheitlichkeit vs. erfahrungsorientierte Spezialisierung‘), in Konkurrenz zu anderen (medialen) Freizeitangeboten zu stehen und daher zumeist den Adressat*innen unter anderem als Attraktor mediale Erfahrungen anzubieten und demgegenüber abzuwägen, ob die Kritikdimension medienpädagogischen Handelns hervorgehoben werden kann oder gegenüber den gebotenen Erfahrungsqualitäten in den Hintergrund tritt. Medienpädagogische Praxis erfolgt oftmals als Gruppenarbeit in Projektkontexten, bei dem sich die Herausforderung stellt, die Lebenslagen und Interessen der einzelnen Adressat*innen als Ausgangspunkt des Handelns aufzugreifen oder aufgrund der Fokussierung auf das Thema oder wegen der Heterogenität der Gruppe davon situativ zu abstrahieren und die eigenen Ziele stärker zu verfolgen. Damit in Zusammenhang steht die Frage, inwiefern die Adressat*innen als gleichwertige Expert*innen im Rahmen eines partnerschaftlichen Bildungsprozesses betrachtet werden oder die Produktorientierung des medienpädagogischen Handelns eigene Qualitätsmaßstäbe über diese Demokratieorientierung stellt (Hugger 2001). Aufgrund der geringen Institutionalisierung

vs. Aneignungsprozesse zulassen und abwarten, 6. Medienpädagogische Ganzheitlichkeit vs. erfahrungsorientierte Spezialisierung, 7. Komplexes Lebenslagenkonzept vs. partialisierende Bearbeitung, 8. Partnerschaftlicher Austausch von Wissensbeständen vs. Produktorientierung (Hugger 2001).

medienpädagogischer Handlungsfelder im Vergleich zu anderen Professionen – medienpädagogisches Handeln findet immer noch häufig als freiberufliche Projektarbeit statt – stellt sich Medienpädagog*innen die zusätzliche Herausforderung, die Rahmenbedingungen und Organisation des eigenen Handelns mitzuschaffen und zu begründen (Hugger 2017). Das kann dazu führen, dass Organisationsroutinen sich weniger als Routinen etablierter Institutionen im Handlungssystem niederschlagen, sondern als Effekte von Vernetzungsprozessen mit anderen medienpädagogisch handelnden Akteur*innen und Organisationen.

Diese gegenstandsbezogenen Paradoxien medienpädagogischen Handelns müssen im Arbeitsalltag von Medienpädagog*innen unter Rückgriff auf bereits etablierte Routinen, Erfahrungswissen und Wissensbestände bearbeitet werden. Der Entwurf einer professionellen Identität findet damit auch als spezifische Bearbeitung und Positionierung im Rahmen der Paradoxien medienpädagogischen Handelns statt, die sich in der Disziplin als Paradigmen und Ansätze der Medienpädagogik ausdrücken. Im Rahmen der Untersuchung von Theorie-Praxis-Verhältnissen im pädagogischen Handlungssystem oder der Wissensverwendung pädagogischer Fachkräfte muss daher nach Hugger in den Blick genommen werden, in welchen relevant werdenden Paradoxien medienpädagogischen Handelns welche Wissensbestände genutzt werden, um Ungewissheiten bearbeitbar zu machen und wie der Modus der Bearbeitung aussieht.

Neben der Diskussion um die Professionalität medienpädagogischen Handelns ist daher noch von Interesse, welche Bedeutung unterschiedliche Wissensbestände für professionelle Identitätsentwürfe und Vorstellungen über die eigene medienpädagogische Praxis entfalten. Zu dieser empirischen Frage fehlt es jedoch noch an Forschungsliteratur in der Medienpädagogik. Hugger konzentrierte sich mehr auf die Reflexion pädagogischer Ansätze und Konzepte, nicht auf tatsächliche Verwendungsweisen. Es fehlen Perspektiven darauf, welche wissenschaftlichen, disziplinären, organisationalen und diskursiven Wissensbestände für die Selbstauffassung des professionellen Handelns in der Medienpädagogik ausschlaggebend sind und in welcher Weise diese Wissensbestände im Rahmen von beruflichen Identitätsentwürfen verknüpft werden. Auseinandersetzungen zu diesem Thema finden sich jedoch in der Professionsforschung im Rahmen Sozialer Arbeit. Zwar ist auch in der Sozialen Arbeit die Diskussion, ob und gegebenenfalls um welchen Typus von Profession es sich bei der Sozialen Arbeit handelt (Profession, Semi-Profession, bescheidene Profession), weiterhin unabgeschlossen. Diese Frage wird jedoch bereits bedeutend länger diskutiert und findet damit vor dem Hintergrund ausgeprägterer Forschungsliteratur und weiter differenzierterer Thematisierungsweisen statt. Daher lassen sich hier Studien finden, die nicht mehr nur den Status der Sozialen Arbeit als Profession oder ihre relevanten Wissensbestände als solche diskutieren, sondern im Rahmen der

Wissensverwendungsforschung und in biographieanalytischen Studien auch die Verwendung dieser Wissensbestände in den Blick nehmen. Dafür werden hier vor allem Zusammenstellungen des Forschungsstandes in den Blick genommen und nur vereinzelt Ergebnisse von Einzelstudien mit eingebunden.

3. Relationierung von Wissensbeständen in der Wissensverwendungsforschung

In der Wissensverwendungsforschung wird von einer Strukturdifferenz zwischen den Wissensformen des wissenschaftlichen Wissens und des Praxiswissens ausgegangen, bei denen in Form von Transferprozessen versucht wird, diese Differenzen zu überbrücken. Diese Wissensbestände unterscheiden sich sowohl in ihrer Produktionsform von Wissen als auch in ihren Bewährungskriterien. So wird wissenschaftliches Wissen unter der Prämisse der Erarbeitung von wahren theoriegenerierenden Aussagen im Rahmen spezialisierter Organisationen zur Wissensproduktion erbracht, wohingegen Praxiswissen sich anhand der Nützlichkeit und Anwendbarkeit orientiert und sich im Vollzug des Praxishandelns ergibt. Aufgrund dieser Strukturdifferenz wird davon ausgegangen, dass es eines aktiven Vermittlungsgeschehens bedarf, um diese Wissensbestände aufeinander zu beziehen. Damit wissenschaftliches Wissen für Professionen wirksam wird, müssen daher Transfer- oder Relationierungsprozesse betrachtet werden (Dewe 1992). Diese können dabei sowohl als subjektiver Vermittlungsakt als auch als Interaktionsgeschehen zwischen verschiedenen Akteur*innen aus Praxis und Wissenschaft betrachtet werden (siehe Oesterreicher 2014). Der Normalfall ist, dass die jeweiligen Akteur*innen in Wissenschaft und Praxis jeweils den dem spezifischen Feld entsprechenden Handlungslogiken folgen und dort vertieftes Wissen produzieren. Für Transferprozesse sind jedoch von Oesterreicher sogenannte ‚Mittelfeldakteure‘ bedeutsam, „indem sie beide Wissensarten in einem etwa gleichgewichtigen Mischungsverhältnis in ihrer Person hybridisieren und zwischen den Feldern in fluider Form transferieren“ (ebd., S. 340). Im Rahmen dieser Studie werden eben solche ‚Mittelfeldakteure‘ betrachtet, die sowohl eine Nähe zu Arenen der Wissensproduktion als auch zu Arenen der Praxis haben.

Für die Profession der Sozialen Arbeit, und gleichermaßen für die Medienpädagogik, kann herausgestellt werden, dass diese als Handlungswissenschaft angesehen werden kann, die eine enge Verknüpfung zwischen Wissenschafts- und Praxiswissen aufweist, da viele der in der Wissenschaft produzierten Wissensbestände auf pädagogisches Handeln in Handlungsfeldern ausgerichtet sind oder zumindest dieses Wissen im Rahmen eines pädagogischen Blicks situiert ist. Gleichzeitig ist diese Nähe mit einer bloß losen Kopplung zwischen Wissenschaft und Praxis Sozialer Arbeit gepaart. Das liegt einerseits daran, dass kein gesteigerter Aktualitätsdruck gegenüber wissenschaftlichem Wissen vorliegt wie beispielsweise in der Medizin. Andererseits besteht eine große Nähe des pädagogischen Handelns zu Alltagshandeln und damit auch eine

Nähe der wissenschaftlichen Wissensbestände zu Alltagswissen, was einen Transfer gerade durch deren vermeintliche Substituierbarkeit erschwert (Oesterreicher 2014). Darüber hinaus ist sowohl die Soziale Arbeit wie auch die Medienpädagogik, eine interdisziplinäre Profession, wodurch kein klar umrissenes Wissensgebiet vorhanden ist, sondern unterschiedliche Wissensbestände mit unterschiedlichen Fachsprachen ohne spezielle Ausrichtung auf deren Anwendung von den Akteur*innen selbst auf die Praxis bezogen werden müssen. Vor dem Hintergrund der losen Kopplung, Strukturdivergenz und dennoch vermeintlichen Nähe der Wissensbestände stellt sich für die in dieser Studie interviewten ‚Mittelfeldakteure‘ weiterhin die Frage, wie diese den Vermittlungsakt der Relationierung unterschiedlicher Wissensbestände vollziehen.

In der professionsbezogenen Biographieforschung finden sich dazu erste Hinweise. Hier wird danach gefragt, inwiefern Wissensbezüge des Studiums Relevanz für professionelle Identitäten haben. Diese Frage hat in der Pädagogik eine lange Tradition. In der Figur des „geborenen Erziehers“ (Kerschensteiner 1921 nach Graßhoff/Schwepe 2013, S. 318) ging man früher von einer Kongruenz zwischen Biographie und pädagogischem Handeln aus. In vielen Studien wird dagegen derzeit problematisiert, dass die berufliche Praxis mehr auf Alltags- und biographischen Erfahrungen basiert als auf fachlichem und wissenschaftlichem Wissen und es daher an biographischer Distanz mangle, was jedoch als Auszeichnung einer professionellen Identität herausgestellt wird. Denn professionelles Handeln grenze sich primär von biographischem Handeln durch dessen disziplinäre Problem-, Wissens- und Methodenbestände ab. Biographie wird daher eher als Problem der Professionalisierung hervorgehoben und die Schwierigkeiten, Ambivalenzen und Grenzen im Hinblick auf biographische Selbstreflexion und Distanzierung zur eigenen Biographie verwiesen. Mittlerweile, so stellen Graßhoff und Schwepe (2013) heraus, finden sich jedoch auch vermehrt Studien, die Biographie als Ressource für Professionalisierung in den Blick nehmen. Diese Überlegungen basieren auf der Feststellung, dass Professionalität niemals biographieunabhängig stattfindet und daher nicht nur nach Distanzierungen zu fragen ist, sondern auch nach Passungsverhältnissen zwischen Lebensgeschichte und Profession. Unterkofler (2018) weist dabei darauf hin, dass zur Frage der Biographie als Ressource die Ergebnisse der Professionsforschung unterschiedlich ausfallen. So stelle Harmsen heraus, dass Identitätskonstruktion bereits bei der Studienwahl stattfindet, während des Studiums der Zugang zur Profession äußerst subjektiv erfolgt und das Studium aber „einen ersten Beitrag zur Generierung professioneller Identität“ (Harmsen 2014 nach Unterkofler 2018) leiste. Dem gegenüber stellen jedoch viele Studien heraus, dass Studierende Inhalte des Studiums in bisherige biographische Muster integrieren und nur wenige biographische Transformationsarbeit zur Aneignung neuer Deutungsmuster zeigen. Im Rahmen der Bearbeitung beruflicher

Herausforderungen wird kaum auf im Studium thematisierte Deutungs- und Handlungsmuster zurückgegriffen (Unterkofler 2018). Auch Cloos (2008) stellt heraus, dass es im Rahmen Sozialer Arbeit wenig Bezug zu wissenschaftlichem Wissen gibt, dafür eine starke Betonung biographischen Wissens. Das wissenschaftliche Wissen gewinne nur wenig Prägungskraft im Hinblick auf die biographischen Interpretationsfolien der Studierenden. Zudem verweist Cloos auf den Forschungsstand von am Habitus-Konzept orientierten biographieanalytischen Professionsstudien, die deutlich machen, dass der berufliche Habitus nicht durch Studium und Ausbildung gebildet wird, sondern bereits in Kindheit und Jugend gesammelte Erfahrungen einen Ressourcenpool für die eigene Berufsausübung darstellen. Biographie und biographische Erfahrungen stellen damit eine relevante Hintergrundfolie für die Verortung im Berufsfeld dar. Wissens- und Erfahrungsressourcen werden so vorrangig lebensweltlich und biographisch angehäuft und die beruflichen Kompetenzen eher alltagsweltlich, denn wissenschaftlich abgesichert (ebd., S. 31f). Inwiefern die Biographie vor dem Studium als Ressource für die Entwicklung einer professionellen Identität in Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Wissensbeständen fungieren kann oder eher Professionalisierungsprozesse behindert, kann nicht abschließend beantwortet werden. Deutlich wurde jedoch, dass Biographie eine relevante Größe in der Ausarbeitung einer professionellen Identität ist und die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichem Wissen von Sozialarbeiter*innen nur in Bezug zur Biographie sinnvoll betrachtet werden kann. Nach Cloos (2008) können vorberufliche Erfahrungen sehr unterschiedliche Relevanz für die Ausgestaltung des beruflichen Habitus erlangen und dabei sowohl einen Habitus ohne biographische Prägung hervorbringen als auch einen Habitus, der die hohe biographische Nähe zu den Adressat*innen als große Ressource begreift.

Nicht nur biographische Erfahrungen und Alltagswissen spielen für die Herausbildung professioneller Identitäten eine Rolle. Auch und besonders das berufsbiographische Wissen in den Arbeitsfeldern und Handlungsfeldern, in denen die Professionellen tätig sind, ist von großer Bedeutung. Unterkofler (2018) fasst den Forschungsstand so zusammen: „Die Ergebnisse zeigen übereinstimmend, dass Erfahrungswissen eine zentrale Rolle für Sozialarbeiter_innen spielt [...] Bezüge zu wissenschaftlich generiertem Wissen hingegen können in einigen, aber nicht in allen Studien festgestellt werden“ (ebd., S. 12). Insgesamt wird von professionellen Sozialarbeiter*innen eine größere Relevanz des Berufsfeldes und der beruflichen Erfahrungen hervorgehoben als dem Studium oder der Ausbildung beigemessen wird (Cloos 2008).

Die vorfindbare Dominanz (berufs-)biographischen Wissens gegenüber wissenschaftlichem Wissen wird aber nicht nur einseitig durch eine Bevorzugung (berufs-)biographischer Erfahrungen der Professionellen erklärt, sondern hat auch mit der Haltung zu und der Eigenart von

wissenschaftlichem Wissen zu tun. Oesterreicher (2014) stellt heraus, dass gegenüber den heterogenen und teilweise widersprüchlichen Wissensbeständen des wissenschaftlichen Wissens Verunsicherung und Enttäuschung bei Praxisakteur*innen besteht, was einen Transfer erschwert. Praxisakteur*innen wünschen sich Klarheit und Transparenz von wissenschaftlichem Wissen und sind daher in Bezug auf Handlungssicherheit und Legitimationssicherheit von wissenschaftlichem Wissen tendenziell enttäuscht. Trotz dieser Verunsicherung stellt sie gleichermaßen einen weiterhin vorhandenen Glauben der Professionellen an das richtige Wissen fest, das von einem Objektivitäts- und Tatsachengrad von Wissen ausgeht. Dieses wird gestützt durch derzeitige gesellschaftliche Konjunkturen der Evidenzbasierung und Konzeptentwicklungen, die vorgeben, dass bei der Anwendung von Wissen von individuellen Verstehensprozessen der Professionellen abstrahiert und Wissen quasi technisch angewendet werden kann. Diese Form der Wissensproduktion wird nach Gibbons (1994) als Mode 2 beschrieben. Unter Mode 1 versteht er die Produktion von Grundlagenwissen an Universitäten mit dem Ziel abgesicherter Erkenntnisse und der dabei stattfindenden Produktion abstrakten, grundlegenden Wissens. Demgegenüber wird unter Mode 2 die zunehmende Entwicklung anwendungsbezogener Forschung verstanden, die auf Interventionen in Praxisfeldern zielt und dabei sowohl hinsichtlich der Nützlichkeit als auch der Wirkung beurteilt wird. Die Art des produzierten Wissens unterscheidet sich zwischen Mode 1 und Mode 2. Es kann also auch für den Bereich des wissenschaftlichen Wissens von einem heterogenen Feld der Wissensproduktion ausgegangen werden. Die Professionellen setzen sich mit diesen Widersprüchlichkeiten und Geltungsansprüchen des wissenschaftlichen Wissens auseinander und bewerten dieses anhand ihrer eigenen Theorie-Praxis-Perspektive und den damit einhergehenden Erwartungen an wissenschaftliches Wissen, anwendungsbezogen nutzbar sein zu ‚sollen‘. Daher werden wissenschaftliche Wissensbestände je nach Passungsgrad zu den Erwartungen als ‚Mogelpackung‘ oder ‚großer Wurf‘ beschrieben (Oesterreicher 2014).

In der Wissensverwendungsforschung ist seit langem erwiesen, dass Praxisakteur*innen sehr selektiv mit wissenschaftlichem Wissen umgehen (Oesterreicher 2014). Die Selektivität in der Verwendung wissenschaftlichen Wissens liegt auch in der Differenz zwischen formalisiertem Wissen und Erfahrungswissen begründet, die sich in Akteur*innen verschränken. Dreyfus und Dreyfus (1980) zeigten, dass die Aneignung von wissenschaftlichem Wissen eine Verknüpfung und Verbindung mit Erfahrungswissen darstellt, so dass das wissenschaftliche Wissen nicht nur gelernt, sondern mit konkreten Situationen verbunden wird, so dass sich die Regelmäßigkeit des Wissens gegenüber flexibler Situationswahrnehmungen reduziert. Es findet jedoch kein Ablöseprozess theoretischen Wissens durch Erfahrungswissen statt, sondern eine intensivierte

Vermischung, so dass Situationen planerisch und in Bezug auf deren gesellschaftliche Implikationen abstrahiert werden können und eine Form des Gestaltsehens als intuitiver Wahrnehmung entwickelt werden könne. Insofern stellt Erfahrungswissen keinen Gegenpol zu wissenschaftlichem Wissen dar, das zurückgedrängt werden müsse, um professionelles Handeln zu ermöglichen, sondern es bedarf einer Relationierung beider Wissensbestände. Erfahrungswissen wird eher als eine Ergänzung zu theoretischem Wissen angesehen und eine Komplettierung davon im Modus der Praxis (Oesterreicher 2014, S. 48). In der Erforschung der Orientierungs- und Deutungsmuster von Sozialarbeiter*innen werden vielfach Bezüge zwischen professionellem Wissen und wissenschaftlichem Wissen festgestellt. Wissenschaftliches Wissen wird modifiziert in professionelles Wissen transformiert. Dabei wird herausgestellt, dass es vielfältige Bezüge zu wissenschaftlichem Wissen gibt, diese jedoch zumeist implizit sind und keine expliziten Verweise der Sozialarbeiter*innen (Unterkofler 2018). Oesterreicher (2014) schließt daran an und macht deutlich, dass Wissenstransfer nicht als klar umrissener expliziter Transferprozess abläuft, sondern als „Stille-Post-Prozess“ (ebd., S. 337). Es sind in den Arbeitsalltag integrierte Prozesse, die sich schleichend und in vielen Transferketten vollziehen. Dabei verändert sich das Wissen mit jedem Transferprozess, wodurch das am Ende resultierende Wissen nicht mehr mit dem Wissen am Anfang vergleichbar ist. Die Wissensverwendung und Relationierung zum Erfahrungswissen kulminiert im Idealfall zu einer Professionalität, die sich dann als ein verdichtetes Professionsverständnis synthetisiert und sich im professionellen Handeln zeigt. Die Entwicklung, Modifizierung, Konturierung oder Erweiterung eines Professionsverständnisses, dessen Erfahrungssättigung, handelnde Ausführung und Relationierung zu wissenschaftlichem Wissen kann so nach den Ergebnissen von Oesterreicher als die Darstellungsform von Wissensverwendung angesehen werden. Wissensverwendung und Wissenstransfer wird daher als Teil von Identitätsentwürfen der eigenen Professionalität beschrieben (Oesterreicher 2014).

In der Wissensverwendungsforschung dominierte lange Zeit eine Fokussierung auf das Verhältnis von wissenschaftlichem Wissen und Praxiswissen, womit andere relevante Wissensbestände kaum betrachtet wurden. In jüngerer Zeit wurden dahingehend jedoch unter Rückgriff auf die Organisationssoziologie und den Neo-Institutionalismus die Betrachtung von Wissensverwendung auf das Organisationswissen ausgedehnt.

In der Organisationssoziologie wird von einer relationalen Autonomie der Professionellen im Hinblick auf ihr Handeln in Organisationen ausgegangen, da die Arbeit von diesen nicht durch hierarchische Anweisungen strukturiert ist und der operative Kern von Organisationen von Professionellen nur durch das eigenständige Agieren von Professionellen erfüllt werden kann. Daher sind professionelle Organisationen durch Dezentralisierung und hohe Beteiligungsformen

geprägt. Dennoch treten Professionelle nur als Mitglieder in Organisationen ein und sind somit untergeordnet. Zwar machen ihr Handeln und das Professionswissen den Kernbestandteil der Organisation aus, dennoch tritt der einzelne Professionelle nur in bestehende Organisationsstrukturen und -prozesse ein (Klatetzki/Tacke 2005). In Bezug auf das Verhältnis von Profession und Organisation werden daher vor allem die Begrenzungen professioneller Autonomie diskutiert. Dabei wird festgestellt, dass die Organisationskultur eine große Rolle in der Formung von Professionsverständnissen von Fachkräften spielt (Cloos 2008, Unterkofler 2018). Organisationswissen und -routinen sind daher nicht in Form von Anordnungen strukturgebend für das Handeln von Professionellen, sondern durch die organisationsinternen Vorstrukturierung von Handlungsmustern. Laut Dewe tritt man in Organisationen in einen Raum vorgegebener Lösungen für typische Probleme der Handlungsfelder ein, in denen man tätig ist (vgl. Dewe 2012). Dewe und Peter (2016) fassen das Organisationswissen als Wissensbestände des Fachdiskurses des jeweiligen Handlungsfeldes von Professionellen auf und stellen es dem wissenschaftlichen Wissen und Erfahrungswissen als eigene Form von Wissensbeständen gegenüber, das im professionellen Wissen der Fachkräfte synthetisiert wird. In einer Studie über die Wirkung von Wissensbeständen des Fachdiskurses der Familienhilfe auf professionelles Wissen zeigen sie auf, dass übereinstimmende institutionelle Regelmuster der jeweiligen Wissensbestände sichtbar wurden. Dabei gehen die Autor*innen davon aus, dass sowohl bewusste als auch vorwiegend unbewusste Strukturangleichungsprozesse (Isomorphismen) zu gewandelten Familienformen stattgefunden haben und so Deutungsmuster des Fachdiskurses übernommen werden. Dieses Wissen wird dann zur Legitimierung der eigenen Tätigkeit herangezogen. Die Autor*innen gehen darüber hinaus davon aus, dass weitere Wissensbereiche und Umwelten (die aber nicht Gegenstand der Untersuchung waren) ebenfalls wirkmächtig für den Zuspruch von Legitimität sind und damit auch andere institutionalisierte Wissensbestände strukturbildend sein können. Dewe und Peter konnten jedoch auch Differenzen bei den Strukturangleichungsprozessen im Hinblick auf die Vorstellung einer Dominanz von Ein-Eltern-Familien bei Fachkräften gegenüber der Feststellung einer Hegemonialität des Deutungsmusters der bürgerlichen Kleinfamilie im Fachdiskurs feststellen. Diese rechnen sie dem Handlungsfeld und der erfahrenen Wirklichkeit der Fachkräfte zu, wodurch sich die hier jedoch offen belassene Frage der Relation von Erfahrungswissen und Organisationswissen stellt (Dewe/Peter 2016).

4. Forschungsdesiderate

In der medienpädagogischen Professionsforschung, die derzeit noch in ihren Anfängen steckt, kann mit Hugger medienpädagogisches Handeln als professionelles Handeln in handlungsfeldspezifischen Paradoxien beschrieben werden. Die mediale Konstitution der Medienpädagogik wirkt sich dabei nicht nur auf die Zusammenstellung der akademischen Bezugsdisziplinen der Medienpädagogik aus, sondern hat auch Auswirkungen auf das medienpädagogische Handlungssystem, indem es einerseits spezifische Paradoxien medienpädagogischen Handelns bedingt, andererseits auch die Lebenswelt der Adressat*innen des medienpädagogischen Handelns als mediatisierte Lebenswelt versteht. Dieses professionelle Handeln findet vor dem Hintergrund medienpädagogischer Ansätze statt, die den Wissenshorizont des medienpädagogischen Handlungssystem strukturieren. Zudem nimmt Hugger an, dass in den verschiedenen medienpädagogischen Ansätzen unterschiedliche Wissensverwendungsweisen eingelagert sind, die sich im pädagogischen Handeln und dem Verhältnis zu Wissen zwischen einem sozialtechnischen Verständnis professionellen Handelns und der Fähigkeit zum Umgehen mit konstitutiven Ungewissheiten im Umgang mit den Adressat*innen bewegen. Die unterschiedlichen medienpädagogischen Ansätze können unter Einbeziehung der Wissensverwendungsforschung als unterschiedliche Professionsverständnisse gefasst werden, die die jeweilige Form der Wissensverwendung und des pädagogischen Handlungssystems dokumentieren.

Was in der medienpädagogischen Professionalitätsdiskussion noch deutlich zu kurz kommt, in der Professionsforschung Sozialer Arbeit aber aufgearbeitet wurde, ist die Annahme, dass das pädagogische Handlungssystem eine Vermittlung von (berufs-)biographischem Erfahrungswissen, Organisationswissen und wissenschaftlichem Wissen ist. Was sich zusammenfassend in der Professionsforschung feststellen lässt, ist das im Hinblick auf Theorie-Praxis-Prozesse und Wissensbezüge eine Dominanz von Organisationswissen und (berufs-)biographischem Erfahrungswissen herausgestellt werden kann. Wissenschaftliches Wissen dagegen spielt teilweise und zumeist nur implizit eine Rolle. In der Wissensverwendungsforschung werden unterschiedliche Wissensformen - Erfahrungswissen, wissenschaftliches Wissen, Organisationswissen - betrachtet und deren Relationierung und Verwendung in den Blick genommen. Was sich jedoch feststellen lässt, ist trotz der Erweiterung der Perspektive auf Organisationen durch Dewe und Peter (2016), dass die betrachteten Wissensformen sich um die Akteur*innen und Tätigkeitsfelder der Professionellen zentrieren. Damit geraten aber gerade solche Wissensformen aus dem Blick, die zwar nicht im Horizont der Profession (Bezugsdisziplinen, Organisationen,

Professionelle) produziert wurden, deren Handlungsfelder aber durchaus mit strukturieren. Gerade das in den letzten Jahrzehnten als zentrale Wissensform herausgestellte diskursive Wissen, das nicht nur in wissenschaftlichen Spezialdiskursen, sondern auch öffentlichen Diskursen zirkuliert, stellt im Rahmen von gesellschaftlichen Deutungsmustern Handlungserwartungen sowohl an professionelle Akteur*innen, deren Organisationen, ihre Bezugsdisziplinen als auch deren Adressat*innen. Diskurse sind jedoch dadurch, dass sie gesellschaftlich keinen festen Platz zugewiesen haben (Organisation, Presse, etc.), sondern quer zu Akteur*innen und gesellschaftlichen Institutionen und Strukturen liegen, eine Herausforderung für die Wissensverwendungsforschung. Indem Diskurse sowohl in Spezialdiskursen, in öffentlichen Diskursen oder dispositiven Strukturen in Institutionen und Organisationen präsent sein können, ist eine analytisch trennscharfe Unterscheidung zwischen wissenschaftlichem Wissen, gesellschaftlichen Deutungsmustern oder Organisationswissen eine Herausforderung. Dennoch bedeutet eine Ausparung diskursiven Wissens einen Verlust an Aussagewert bezüglich der Konstruktion und Rekonstruktion von Professionswissen und dem professionellen Handlungssystem. Im Hinblick auf die autonomie- und reflexionsgenerierenden oder strukturierenden und einschränkenden Funktionen von wissenschaftlichem Wissen und Organisationswissen, die im Forschungsstand herausgestellt wurden, werden eben diese Aspekte in der Diskursforschung ebenfalls zentral in den Blick genommen, weswegen hier fruchtbare Bezüge hergestellt werden können. Die Dominanz von (berufs-)biographischem Wissen zeigt jedoch, dass lebensweltlich und beruflich relevanteren Wissensbeständen höhere Bedeutung beigemessen wird als wissenschaftlichen Wissensbestände. Das ist für die Betrachtung von diskursivem Wissen insofern relevant, weil dieses in Form von Deutungsmustern zirkuliert, die einerseits Phänomendefinitionen der Medien transportieren, über die im Diskurs gesprochen wird, und sich daher in die mediale Konstitution der Medienpädagogik relevant einschreiben. Andererseits können diese in unterschiedlichen Arenen zirkulierenden Deutungsmuster sowohl von Adressat*innen der pädagogischen Arbeit (Kinder/Jugendliche) angeeignet werden als auch die Erwartungshaltung der das pädagogische Handeln rahmenden Umwelt (Eltern, Auftraggeber, etc.) beeinflussen, wodurch es nicht mehr den Abstraktionsgrad wissenschaftlichen Wissens hat, sondern deutlich lebensweltnaher wird. Für die diskursiven Wissensbestände stellen sich für die Professionsforschung daher dieselben Fragen wie für das Organisationswissen und wissenschaftliche Wissen: inwiefern eine Begrenzung oder Strukturierung professioneller Autonomie dadurch stattfindet und inwiefern diskursives Wissen die Problemwahrnehmungen und Fallbearbeitungen pädagogischer Fachkräfte zu strukturieren vermag und daher mit (berufs-)biographischem Erfahrungswissen und anderen Wissensbeständen relationiert wird.

Zweiter Teil: Heuristisches und methodisches Vorgehen

5. Subjektivierungsweisen und diskursive Positionierung

5.1. Diskursbegriff

Soziale Akteur*innen sind eingebettet in interaktive Settings, nahe Umwelten, soziale Institutionen und soziale Systeme und sind daher immer als Akteur*innen in gesellschaftlichen Zusammenhängen zu betrachten. Eine dieser sozialwissenschaftlich immer mehr in den Fokus gerückten gesellschaftlichen Zusammenhänge sind Diskurse. Diese liegen quer zu den zuvor erwähnten Umwelten der Akteur*innen, denn die Aussagenkomplexe von Diskursen finden zwar auch in abgrenzbaren Arenen statt, wie dem öffentlichen Diskurs und Spezialdiskursen, zirkulieren jedoch auch in sehr heterogenen Texten und dem Alltag. Diskurse sind daher ein etwas diffuses soziales Phänomenbündel, das unter anderem auch durch seine strukturelle Entgrenzung vielfältige Wirkungen nach sich ziehen kann. Ausgangspunkt der wissenschaftlichen Strömungen, die mit dem Diskursbegriff arbeiten, ist dabei die Annahme, dass Kommunikation und Sprache einen wesentlichen Beitrag bei der Konstruktion der Wirklichkeit leisten (vgl. Ullrich 2008). Seit Michel Foucault die Diskurstheorie in geistes- und sozialwissenschaftliche Themenkomplexe in seiner spezifischen Ausprägung eingebracht hat, haben Diskurstheorien und Diskursforschungen seit den 1980er Jahren vielfache Ansätze und Forschungen inspiriert.

Im Folgenden nähert sich diese Arbeit einem empirisch fruchtbaren und durchführbaren Subjektivierungskonzept über die Diskussion der Einwände gegen und theoretischen Alternativen zu einem solchen Vorhaben. Dabei wird die These vertreten, dass bereits ein geeignetes Forschungsprogramm in Form der wissenssoziologischen Diskursanalyse, kurz WDA, nach Keller, Schneider und Viehöver vorliegt. Daraufhin wird das Konzept der Subjektivierung in der WDA begrifflich differenziert und insbesondere der Begriff der Subjektpositionen ins Zentrum gerückt. Das Konzept der Subjektpositionen wird daraufhin mit Michael Schetsche als Handlungserwartung im Hinblick auf gesellschaftlich verhandelte Problemmuster differenziert, da pädagogische Fachkräfte als Problembearbeiter*innen eingebunden sind in die gesellschaftliche Verhandlung sozialer Probleme. Um dem Aspekt der Subjektivierung als Handlung gerecht zu werden, wird der Begriff der Subjektivierungsweisen aufgegriffen und durch den Ansatz der Relationierung von Wissensbeständen nach Bernd Dewe erweitert.

Für die Fragestellung dieser Arbeit, die die Positionierungen einer bestimmten Akteur*innen-Gruppe im Rahmen eines Diskurses in den Blick nehmen möchte, wird sich nicht an der Foucault folgenden Diskurstheorie orientiert, sondern eine spezifische soziologische

Weiterentwicklung herangezogen: die wissenssoziologische Diskursanalyse (WDA) nach Reiner Keller (Keller 2011). Das liegt daran, dass Foucault nie eine ausgearbeitete Theorie und Methodologie der Diskursanalyse entworfen hat, die aus seinem Werk heraus umsetzbar ist. Foucault selbst hat für den Umgang mit seinen Werken immer wieder dazu aufgerufen, sich seiner theoretischen und methodologischen Ideen wie bei einer Werkzeugkiste zu bedienen (vgl. Kerchner/Schneider 2006). Daher ist es erforderlich sich nach plausiblen Verknüpfungsvarianten seiner Ideen umzusehen. International finden sich mittlerweile einige Ansätze der Diskursanalyse. Dabei sind zumindest im Rahmen der Sozialwissenschaften in Deutschland die Kritische Diskursanalyse nach Siegfried Jäger und Jürgen Link und auch der Ansatz von Fairclough, der postmarxistische Ansatz von Laclau und Mouffe, diskursanalytische Ansätze der cultural studies beispielsweise bei Stuart Hall als auch der Ansatz der Wissenssoziologischen Diskursanalyse zentral (vgl. Keller 2011). Die Passung der WDA zur hier verfolgten Fragestellung ergibt sich durch den betrachteten Gegenstand. Das Verhältnis von Diskurs und Professionalität lässt sich am ehesten an der näheren Betrachtung des Umgangs mit unterschiedlichen Wissensbeständen klären. Professionen gelten in Professionstheorien üblicherweise als eine auf wissenschaftlichem Wissen gründende Berufsausübung, die Autonomie in den Standards der Berufsausübung und Ausbildung hat und dabei gesamtgesellschaftlichen Aufgaben (Mandate) erfüllen, für die sie eine gesellschaftliche ratifizierte Erlaubnis (Lizenz) haben. Ihre relationale Autonomie begründet sich dabei durch ihre berufliche Stellung, durch ihre akademischen Leitdisziplinen, die Reflexions- und Fachwissen liefern, und durch ihre Adressat*innenorientierung (vgl. Nittel 2004). Um die Frage der Relationierung von professionellen Akteur*innen mit diskursiven Wissensbeständen zu beantworten, ist es daher zielführend, einem wissenssoziologischen Ansatz zu folgen, der die Relationierung unterschiedlicher Wissensbestände von professionellen Akteur*innen in den Blick nimmt, um die Rolle diskursiven Wissens zu diskutieren.

Die WDA verortet sich in der Tradition des interpretativen Paradigmas und der Hermeneutischen Wissenssoziologie (Hitzler/Reichert/Schröer 1999). Im interpretativen Paradigma, das sich genauso wie die moderne Wissenssoziologie stark auf das Grundlagenwerk von Berger und Luckmann „Die Gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit“ bezieht, geht es um den „Aushandlungsprozess symbolisch vermittelter Wissens-Ordnungen zwischen sozialen Akteuren und [...] [den] Herstellungsleistung in sozialen Praktiken“ (Keller 2011, S. 64), die sowohl in Alltagswelten sozialer Akteur*innen verfolgt als auch beim Neo-Institutionalismus in Institutionen näher in den Blick genommen wird. Reiner Keller kritisiert bei der modernen Wissenssoziologie dabei eine zu starke Fokussierung auf das Alltagswissen, wodurch die weiteren

gesellschaftlichen Wissensbestände, die eine Relevanz für die Konstruktion der Wirklichkeit haben, tendenziell ausgeblendet wurden. Und das obwohl in der Wissenssoziologie ebenfalls davon ausgegangen wird, „dass es in modernen Gesellschaften zur Ausdifferenzierung von Sonderwissensbeständen kommt, die von Expertengruppen getragen werden und spezifische Subsinwelten mit entsprechenden Zugangsregeln, Praktiken und Rückwirkungen auf den Alltag konstituieren“ (Keller 2011, S. 178). Es wird übersehen, dass gerade diese Wissensbestände und Wirklichkeitsinterpretationen auch die Alltagswelt und das Alltagswissen der Individuen mitstrukturieren und diese damit auch auf den unteren Ebenen der gesellschaftlichen Wirklichkeit mitkonstituieren. Deshalb will Keller, die in der Wissenssoziologie fokussierten Wissensbestände individueller Akteur*innen durch die Analyse diskursiver Prozesse zur Erzeugung kollektiver Wissensvorräte ergänzen und dabei sowohl öffentliche Diskurse, Spezialdiskurse als auch deren Wirkungen auf die Lebenswelt von Akteur*innen in den Blick nehmen. Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit wird weiter gefasst als diskursive Konstruktion der Wirklichkeit. Dabei schließt Keller an den bei Mead und Schütz bereits aufgeworfenen Begriff des Diskursuniversums an, der ein gemeinsames geteiltes Bedeutungssystem ist, das von Akteur*innen gemeinsam hervorgebracht wird und ihnen die Teilnahme an einer gemeinsamen Praxis ermöglicht, und verbindet diesen mit der Diskurstheorie von Michel Foucault (vgl. ebd.). Diskurs versteht Reiner Keller als „strukturell verknüpfte Aussagenkomplexe, in denen Behauptungen über Phänomenbereiche auf Dauer gestellt und mit mehr oder weniger starken Geltungsansprüchen versehen sind“ und dabei „das diskursive Handeln sozialer Akteure instruieren, durch diese Akteure handlungspraktisch in Gestalt von diskursiven Ereignissen produziert bzw. transformiert werden und die soziale Realität von Phänomenen konstituieren“ (ebd., S. 231). Dabei orientiert sich Keller an der von Foucault bekannten Aussage, dass Diskurse "Praktiken sind, die systematisch die Gegenstände bilden, von denen sie sprechen" (Foucault 1981, S. 74). Diese konstituierten Gegenstände oder Phänomene liegen nach Keller in Diskursen als Bedeutungen nicht in der Form von sprachlichen Zeichen vor, sondern als soziale Deutungsmuster. Deutungsmuster sind dabei selbst in Aussagen manifestierte Phänomendefinitionen, die kollektiv hervorgebracht sind, zirkulieren und die Wahrnehmung und das Handeln von Akteur*innen orientieren können (vgl. Keller 2011, S. 235). In Kellers Konzeption von Diskurs erlangt daher das Konzept der Deutungsmuster eine prominente Stellung als Verdichtung der von Foucault postulierten, von Diskursen hervorgebrachten Realitäten. Die Relevanz sozialer Akteur*innen für die Konstitution von Diskursen und Phänomenen verweist dabei darauf, dass es Keller bei Diskursanalysen nicht nur um Sprache und Texte geht und wie in Diskursen durch Sprache Realität hervorgebracht wird, sondern es geht gleichermaßen um

Praktiken und institutionelle Routinen, wofür Keller den Begriff des Dispositivs mit in sein Konzept der Diskursanalyse einbindet. Keller sowie auch andere Vertreter der WDA wollen damit einem Nominalismus der Sprache entgegenwirken, der Diskursanalysen letztlich nur auf der Ebene textlich vermittelter Kommunikation betreibt und die Ebene der Lebenswelt vollkommen ausklammert.

Diskurse als Aussagenkomplexe stellen sich jedoch nicht selbst als klar umrissene soziale Entität her, da die Einzelereignisse und -aussagen nicht unbedingt aufeinander Bezug nehmen, sondern oftmals eher implizite intertextuelle Bezüge vorhanden sind. Diskurse haben daher keinen klar umrissenen Realitätsgehalt, sondern sind auch immer Aussagen, deren Zusammenhang von Beobachter*innen hergestellt wird. Der Zusammenhang drängt sich vielleicht manchmal auf, aber Diskurse bleiben Aussagenkomplexe, die nicht geplant sind, sondern sich ergänzen, überlagern, aufeinander beziehen und auch miteinander konkurrieren und sich erst in einer analytischen Gesamtschau als ein Aussagenkomplex behaupten lassen. Die Feststellung von Diskursen ist daher immer eine Konstruktionsleistung von Beobachter*innen von Diskursen. Die Isolierung einzelner Diskurse aus dem gesamten Netz an Diskursen ist daher bereits als ein erster analytischer Schritt der Diskursanalyse zu betrachten, da es ein von Wissenschaftler*innen behaupteter Zusammenhang von Aussagen ist, der sich in der Analyse und Darstellung des Diskurses erst als solcher Aussagenkomplex erweisen muss. Das kann jedoch auch daran anschließen, dass soziale Akteur*innen, die im Diskurs agieren, diesen bereits als einen Aussagenkomplex entwerfen, um darin zu intervenieren und so zumindest ein Teil der in den Diskurs involvierten Akteur*innen, diesen bereits als Diskussionszusammenhang hervorbringen.

Wie bereits gesehen, erlangen in der Wissenssoziologischen Diskursanalyse die sozialen Akteur*innen eine große Bedeutung, da sowohl einem Nominalismus der Sprache entgegengetreten wird, als ihnen auch eine Rolle bei der Konstitution von Diskursen zugesprochen wird. In den weiteren Ausführungen zur Subjektivierungsheuristik dieser Arbeit soll daher der Diskussion um eine Subjektivierungsanalyse im Anschluss an Michel Foucault Raum gegeben werden, um im Anschluss daran, der Konzeptualisierung dieser Heuristik nachzugehen.

5.2. Subjektpositionen und Subjektivierungsweisen

„Subjekt-Diskurse haben Konjunktur“ (Alkemeyer u.a. 2013). In den letzten Jahren wurden immer mehr Sammelbände zur Frage der Subjektivierung in unterschiedlichsten Bereichen und Kontexten veröffentlicht. Die Sammelbände „Diskurs – Macht – Subjekt“ (Keller u.a. 2012), „Selbst Bildungen“ (Alkemeyer u.a. 2013), „Techniken der Subjektivierung“ (Gelhard u.a. 2013), „Transitorische Identität“ (Straub / Renn 2002), „Subjektdiagnosen“ (Hafeneger 2005) und „Digitale Subjekte“ (Carstensen u.a. 2014) sind Zeugnisse dieser Aufbruchstimmung. So unterschiedlich die Schwerpunkte sind, die sie setzen, so drehen sie sich doch alle um die Frage, wie Handlungsmacht, Reflexionsvermögen und Identität unter der Historizität und Gesellschaftsgebundenheit des Subjekts denkbar sind. Diese Frage soll aber nicht mehr nur Thema theoretischer Entwürfe und Überlegungen sein, sondern wird zunehmend auch empirisch bearbeitet. Praxeologische Ansätze stellen sich neben Dispositivanalysen, diskursanalytisch orientierte Subjektivierungsanalysen oder an die Seite des neuen Konzepts einer „Diskursethnographie“ (Maeder 2017). Ihren Ausgangspunkt nimmt das wieder gestiegene Interesse an Subjektanalysen an zwei Polen. Einmal folgt das Interesse den gesellschaftlichen Veränderungen im Rahmen des ökonomischen Umbaus von einem keynesianischen Wohlfahrtsstaates zu einem neoliberalen Beschäftigungs- und Aktivierungsstaat, in dessen Zuge ehemals emanzipatorisch konnotierte Hoffnung auf Selbstbefreiung mit Forderungen nach Flexibilität, Kreativität und Produktivität verschmolzen und in der Figur des ‚Arbeitskraftunternehmers‘ aufgegangen sind. Zum anderen wurde gerade diese gesellschaftliche Entwicklung zum Auftakt breit angelegter diskursanalytisch fundierter Gouvernementalitätsstudien, die Managementratgeber (Bröckling 2000), aktuelle Regierungsprogramme in Bezug auf urbane Communitys (Rose 2000), Trainingsprogramme zum Abtrainieren von Aggressivität (Krasmann 2000) und andere Texte nach Subjektivierungsprogrammen durchforstet haben, um deren Autonomierhetorik zu entlarven. Diese Forschungsrichtung hat mittlerweile auch in der Erziehungswissenschaft, insbesondere im Themenbereich der Sozialen Arbeit, einen festen Platz eingenommen, wie viele aktuelle Sammelbände und Monographien belegen (Anhorn u.a. 2007; Anhorn u.a. 2008; Anhorn u.a. 2012; Bublitz u.a. 2013; Kessl 2005; Kessl/Otto 2007; Maurer/Weber 2006; Mayer u.a. 2013; Ricken/Rieger-Ladich 2004; Pongratz 2004). Die aktuelle Konjunktur der Subjektdiagnosen schließt hier mit der Feststellung an, dass es nicht ausreicht, in Texten präsentierte Vorschläge zur Subjektivierung zu betrachten. Denn diese Studien geben zwar, wie Bührmann beschreibt, Aufschluss darüber, „wie Menschen sein sollen, aber sie fragen nicht, ob sie es auch sind, also sein *wollen*, was sie sein *sollen*“ (Bührmann 2012, S. 153). Um einerseits die Wirksamkeit

solcher gesellschaftlichen Appelle beurteilen zu können und zu betrachten, wie die ‚Wirklichkeit‘ der Subjektivierung aussieht, muss empirisch beobachtet oder interviewt werden. Es hat sich dabei bereits eine Pluralität der Ansätze entwickelt, die unterschiedlichste theoretische Ausgangspunkte zur Ausdifferenzierung ihres Programms heranziehen. Ethnomethodologische Zugänge, angelehnt an Erving Goffman, gesellen sich neben Ansätze aus den Cultural Studies, Anleihen an Anthony Giddens, der Praxeologie von Pierre Bourdieu, Sozialontologien orientiert an Wittgenstein oder Heidegger oder auch dem interpretativen Paradigma nach Mead verhaftete Ansätze.

5.2.1. Subjektivierung quo vadis?

Es gibt jedoch auch grundsätzliche Zweifel am Projekt diskursanalytisch orientierter Subjektivierungsanalysen. Es handelt sich dabei, wie so oft, um Auslegungsstreitigkeiten des Werks von Michel Foucault. Sein Werk ist so umfangreich und so pointiert, dass sich für jede Position anführbare Textstellen finden lassen. Auf das grundsätzliche Verständnis von Diskurs wurde bereits eingegangen, weswegen hier nur Diskussionen zu Wort kommen sollen, die sich auf das Vorhaben einer Subjektivierungsanalyse beziehen.

Trotz der Konjunktur von Subjektivierungsanalysen bestreitet beispielsweise Petra Gehring die Möglichkeit und Plausibilität eines solchen Vorhabens in Tradition Foucaultscher Diskursanalyse vollständig. Nach ihr „ist eine der Pointen der Diskursanalyse, sich von Subjektbezügen zu lösen, und zwar nicht nur ein bisschen, sondern ganz“ (Gehring 2012, S. 21). Die von Subjektivierungsanalytikern präferierten Spätschriften von Foucault, die für manche eine ‚Rückkehr zum Subjekt‘ darstellen, greift Gehring auf und betont, dass es sich dabei nicht um eine „Pragmatik“ (ebd., S. 28) im Akt des Wahrsprechens, sondern um die „Dramatik des Diskurses“ (ebd.) handele und macht damit deutlich, dass Diskursanalyse gerade nicht als Macht- und Subjektivierungsanalytik, sondern als „historische Aussagenanalyse“ zu verstehen sei. Eine recht ähnliche Argumentation vertritt Bröckling, wenn er schreibt, dass eine Genealogie der Subjektivierung „nicht die Transformation der Subjektivität [untersucht], sondern auf welche Weise das Subjekt in bestimmten historischen Momenten zum Problem wurde und welche Lösungen für dieses Problem gefunden wurden“ (Bröckling 2012, S. 133).

Dahinter steckt das Argument, dass Subjekte grundsätzlich theoretisch-sprachlicher Natur sind und nicht die tatsächlichen lebenden Menschen meint. Die Idee einer Subjektivierungsanalyse wäre damit die Wiedereinführung eines essentialistischen Subjektbegriffes durch die Hintertür und ein argumentatives Zurückfallen hinter die Reflexionen von Foucault. Dieser

Regressionsvorwurf weist damit allerdings nach Bosancic auf ein „Problem hin, dass [sic] hinlänglich bekannt ist“ (Bosancic 2014, S. 100). Es handelt sich um die durchaus entscheidende Differenzierung zwischen tatsächlichen konkreten Menschen und Subjekten, die in Diskursen realisierte Annahmen über Seinsmöglichkeiten eben dieser Menschen sind. Individuen und Subjekte müssen deutlich voneinander unterschieden werden. Martin Nonhoff und Jennifer Gronau verstehen unter Individuum den „körperliche[n] Mensch [...], der die Materialität des Diskurses produziert, seien dies Laute, Schriftzeichen, Gesten“ (Nonhoff/Gronau 2012, S. 122), gleichsam kann es ein bloßes Individuum nicht geben, da jedes Individuum bereits gesellschaftlich angerufen und damit zum Subjekt gemacht wurde. Es gibt hier kein Vorher-Nachher, sondern es handelt sich um eine analytische Differenzierung. Nonhoff und Gronau sprechen in diesem Fall von einer „Gleichzeitigkeit“ (ebd.) von Individuum und Subjekt. Der Sinn dieser Differenzierung ist es, einseitige Positionen zu verhindern. Nur weil man ein materielles Individuum annehmen muss, um von Diskurs und Subjekt zu sprechen, heißt das nicht, dass es deshalb bereits ein*e mit Intentionen und konkreter gesellschaftlicher Handlungsfähigkeit versehene*r Akteur*in ist, dem/der diese Fähigkeiten als Anlage entspringen. Genauso wenig legt diese Differenzierung aber die Annahme nahe, dass Individuum und Subjekt deshalb nichts miteinander zu tun hätten, wie Gehring das behauptet.

Siegfried Jäger schreibt über die Diskursanalyse, dass es sich dabei um einen „Beitrag zur (Medien-)Wirkungsforschung“ (Jäger 2010, S. 19) handelt. In der Diskurstheorie ist gerade die Behauptung angelegt, dass Diskurse Wirkungen auf die soziale Welt und die sozialen Akteur*innen entfalten. Wegen der Durchdringung der Gesellschaft durch Diskurse und der großen Relevanz von Wissen und Bedeutungen für die Konzeption einer Identität (vgl. Mead 2020), muss daher davon ausgegangen werden, dass Wirkungen von Diskursen auf konkrete körperliche Menschen ein gesellschaftlicher Normalzustand sind. Zwar konstituiert jeder Diskurs seine eigene Bandbreite an Subjektkonzeptionen, aber das bedeutet nicht, dass Menschen in diesen Subjektkonzeptionen vollständig aufgehen. Menschen sind niemals nur *ein* Subjekt *eines* Diskurses und *einer* Situation. Sie sind eingefangen in ein komplexes Netz von Diskursen, Anrufungen und Situationen, weswegen Individuen immer transsituative und transdiskursive Momente beinhalten müssen, um überhaupt den Eindruck einer kohärenten Identität konstruieren zu können. Damit markiert die Subjektivierungsweise des Einzelnen entgegen der Feststellung von Reckwitz gerade nicht nur „eine Grenzfigur [...], die beispielsweise in der Biographieforschung sichtbar, ansonsten aber vor allem im modernen Medium der Kunst, etwa in der literarischen Repräsentation zum Thema wird“ (Reckwitz 2008, S. 140). Vielmehr steht die Subjektivierungsanalyse im Kontext von Diskursanalysen als die zentrale Frage im Raum, ob

Diskursen eine Wirklichkeit zukommt, indem sie Wirkungen nicht nur in Texten, sondern auch in der Lebenswelt der handelnden Akteur*innen nach sich ziehen.

Wie ist nun aber das konstitutive Verhältnis von Subjekt, Individualität und Diskurs denkbar? Diskurse und Subjektfiguren müssen in Gang gehalten werden, um überhaupt wirken zu können. Sie sind auf Fortsetzung und Wiederholung angewiesen, worauf Butler wiederholt hingewiesen hat (vgl. Butler 2001). Aussagen müssen ausgesprochen, aufgeschrieben, verbreitet und rezipiert werden. Die Differenzierung zwischen Individuum und Subjekt erlaubt es, das handelnde Individuum als konstitutionelle Kehrseite von Diskursen zu sehen, das ein „Agens [ist], das immerhin agieren muss, um beherrscht zu werden“ (Renn 2012, S. 39) und dabei Diskurse immerzu am Laufen hält. Diese konstitutionelle Kehrseite der Diskurse wird auch in Foucaults Definition von Macht deutlich. Nach ihm ist Macht „ein Ensemble aus Handlungen, die sich auf mögliches Handeln richten, und operiert in einem Feld von Möglichkeiten für das Verhalten handelnder Subjekte“ (Foucault 1982, S. 256). Sie richtet sich stets „auf handelnde Subjekte, insofern sie handeln oder handeln können“ (ebd.). Jede diskursive Machtausübung ist ein Handeln, das eine gewisse Freiheit und Agens des Anderen voraussetzt, andernfalls nennt Foucault diesen Akt Gewalt. Foucault geht es in seinem Werk durchaus auch darum, aufzuweisen, wie Machtausübung dadurch effektiver wird, indem sie Anreize bietet, verführt, erleichtert oder Handlungsmöglichkeiten erweitert und sich auf diese Weise an das in Gesellschaften typische Handeln anschmiegt und dadurch versucht, dieses anders auszurichten. Diese Effektivitätssteigerung von Diskursen und Macht unterminiert aber nicht die grundsätzlich weiterhin notwendige Annahme des Agens von Diskursen. Diese konstitutionelle Kehrseite von Diskursen und deren Einschränkungen der Wirkmächtigkeit verweisen auf ein Komplement der Macht auf Seite der Handelnden und lädt dazu ein, diese nicht essentialistische Frage der Freiheit der Subjekte näher auszuloten und zu befragen.

Diskurse müssen von Menschen geführt werden und können auf diese Weise niemals identisch wiederholt werden. Darüber hinaus rufen Diskurse freie Subjekte an, um ihr Funktionieren zu garantieren. Um Diskurse zu wiederholen, bedarf es daher Praktiken, die nicht ausschließlich auf Diskurse rückführbar sind, da nach Renn Diskurse sich auf „abstrakte typische Eigenschaften (Rollen, Schichtzugehörigkeit etc.) und auf numerische Indikatoren der Aussortierbarkeit einer einzelnen Person (Geburtsort und -tag, Wohnsitz etc.)“ (Renn 2012, S. 47) beschränken. Diese Lücken der Diskurse und der Macht müssen die Menschen füllen, um die Diskurse in Gang zu halten. Jedoch sehen Nonhoff und Gronau, dass dieser Punkt nicht ausreicht, um die Freiheit des Subjekts positiv zu beschreiben, denn es ist nicht klar, „auf welche Weise die Lücken mit der nächsten Artikulation zu überbrücken wären“ (ebd., S. 124).

Judith Butler nähert sich dieser Problemlage, indem sie näher betrachtet, welche psychischen Dimensionen, Konsequenzen und Lücken diskursive Machtausübung aufweist. Es gibt nach ihr auf Seiten der Akteur*innen einen „nicht anzueignenden Rest“, der die Subjekte jedoch als „Melancholie“ heimsuchen kann und daher die „Grenze der Subjektivierung“ (Butler 2001, S. 33) markiert. Das Einleben von Individuen in die Gesellschaft erfolgt durch eine Wendung des Subjekts. Es stülpt, so resümiert Bosancic, die Erlebnisse nach innen und stellt so eine „nach innen verlagerte Kommunikation des Selbst mit sich“ (Bosancic 2014, S. 117) dar. Es ist jedoch unplausibel anzunehmen, dass diese Wendung gleichsam zwangsläufig eine Verwerfung und Entfremdung sei und so zu einer melancholischen Wende wird. Butler weist zwar richtigerweise darauf hin, dass Identität und Selbst ein Konstrukt durch Umwendung/Reflektion eines mit der Gesellschaft konfrontierten Organismus ist. Bosancic plädiert jedoch dafür, den Innenraum des Subjekts als „kommunikativ konstituiertes Selbst-Bewusstsein zu fassen, das stets historisch unterschiedlich ‚gefüllt‘ ist“ (ebd., S. 119f) und damit kein Geschehen eines spezifischen Begehrens, sondern ein Ergebnis von Praktiken ist.

Passender scheint daher der schon angesprochene Vorschlag von Joachim Renn, die Subjektivität als „Agens“ (Renn 2012, S. 39) und damit als Handlung zu fassen. Nach ihm bedarf es einer „Intentionalität eines schon mit Willen begabten, individuellen Organismus“ (Renn 2012, S. 39), um die Prozeduralität von Diskursen überhaupt erklären zu können. Diese Erklärung ist jedoch insofern unbefriedigend, da diese einen transsituativen Kern der Subjektivität nahelegen, der die vorgeschlagene Prozesshaftigkeit sofort wieder aufzehrt. Der von Renn bei Foucault festgestellte „postsubstantialistische[.], postmetaphysische[.] Sozialexistentialismus“ (S. 50) führt hier nicht weiter, da Freiheit und Subjekt als Selbstentwurf des Durchhaltens der eigenen Identität immer ein Residuum des Individuums denken muss, das nebulös bleibt. Renn nennt es das „Rettende für die individuelle Freiheit“ (S. 50). Diese Art von Freiheit scheint theoretisch nur dann zu funktionieren, wenn sie nicht näher beschrieben werden kann, da sie sonst womöglich vor der Gefahr stünde, wiederum diskursiv vereinnahmt zu werden.

So zentral der Hinweis auf die Notwendigkeit einer näheren Bestimmung der Freiheit des Individuums auch ist, so wenig wird dieser ausgeführt. Es werden Rückzugsgebiete oder Rezeptionsresiduen der Subjektivität aufgedeckt, aus denen heraus eine Variation von Aussagen oder eine Intervention in diskursive Lücken erfolgen kann. Damit bleibt aber weiterhin nicht erklärt, wie Diskurse nun unidentisch in Gang gehalten werden und subtile oder schwerwiegende Veränderungen in der Reproduktion von Aussagen geschehen. Letztlich bleibt der Aspekt des sozialen Handelns unbestimmt. Der wichtige Beitrag dieser Positionen ist es, den klassischen Strukturalismus zu kritisieren, in dessen Folge jede Position im System durch das System fixiert

ist. Butler, Renn und auch Jürgen Link machen deutlich, dass Differenzsysteme notwendig sind zur Erfassung der Welt, sie aber unabschließbar, in sich widersprüchlich und unvollständig bleiben und daher immer auch anders sein können und nur historisch kontingent sind. Sie sind offen für andere Lesarten. Darüber hinaus zeigen sie auf, dass Diskurse Autonomien anrufen, die sie nicht vollständig kontrollieren können und das auch nicht in ihr Programm passt. Damit werden Autonomie-Codierungen menschlichen Verhaltens vorgenommen, die eine gewisse Eigenmächtigkeit und Eigendynamik aufweisen. Es ist daher durchaus plausibel, konkrete menschliche Akteur*innen zu thematisieren.

Martin Nonhoff und Jennifer Gronau versuchen, Subjektivität in dem Raum, zwischen der Unentscheidbarkeit der Situation durch die Unabgeschlossenheit der Diskurse und dem situativen Entscheidungszwang, vor dem Akteur*innen stehen, zu verorten. Daher schlussfolgern sie, „ist die Freiheit [eine] Entscheidung angesichts strukturell-diskursiver Unentscheidbarkeit“ (Nonhoff/Gronau 2012, S. 125). Trotz des Versuches einer näheren Bestimmung der Freiheit des Subjekts bleibt sie am Begriff der Entscheidung hängen. Da aber jeder Mensch sich permanent entscheiden muss und sich Entscheidungen auf den bloßen Fakt beziehen, dass Entscheidungen getroffen werden müssen, ist dieses Fazit etwas unbefriedigend und pauschal. Es ist eine zutreffende Feststellung, hat aber darüber hinaus wenig Erklärungswert.

Helfen kann da, wie Reiner Keller, Werner Schneider und Willy Viehöver deutlich machen, eine Herangehensweise, die als „minimalistisch-anthropologisch“ (Keller/Schneider/Viehöver 2012, S. 14) bezeichnet werden könnte. Sie verorten die Freiheit der Akteur*innen, im „menschlichen Vermögen der suchend-interpretierenden (Um-)Deutung von Wirklichkeiten“ (ebd.) und sehen darin den „wesentliche[n] Faktor von Veränderungsmöglichkeiten“ (ebd.). Demgegenüber ist es die Eigenart von Dispositionen, Eigenschaften oder einem Kern der Subjektivität verborgen zu sein oder sich nur zum Teil zu zeigen. Wenn man dagegen das Subjekt als in Tätigkeit und im Prozess begriffene Struktur versteht, dann ist das Subjekt eine Plattform der Verschränkung und Synthetisierung von Sinn und Bedeutung. Die Handlungsmacht und Freiheit hat damit „nicht den Status hinter der Praxis verborgener Wirkprinzipien, sondern sind öffentlich und damit prinzipiell beobachtbar“ (Alkemeyer 2013, S. 44f). Im Zentrum stehen die deutenden Handlungen von Akteur*innen. Im Rahmen etablierter qualitativer Analyseverfahren können diese Deutungen in sprachlichen Protokollen in ihrer Strukturiertheit erfasst werden und auf die diskursiv etablierten Subjektangebote bezogen werden.

Daher ist es hilfreich, eine wissenssoziologisch reformulierte Handlungstheorie heranzuziehen. Subjektives Handeln in Diskursen ist nur über seine weiterführende Beschreibung verstehbar. Es geht darum, wie „die Subjekte dazu angeleitet werden, bestimmte Selbstverhältnisse

auszubilden und die ‚Wahrheit‘ ihres Seins anzuerkennen“ (ebd., S. 120). Es ist daher vollkommen ausreichend, von der These der Konstruiertheit von Identität auszugehen und daran anschließend den Prozess des Deutens, Positionierens und Subjektivierens analytisch zu differenzieren. Entscheidend dafür, zu wem man sich macht und gemacht werden soll, sind die Situationen, in denen man sich positioniert, die Deutungen, zu denen man sich positioniert, und die dazugehörigen Praktiken und Strukturen des Deutens, die einerseits in unserer sozio-historischen Gesellschaftsformation typisch sind als auch transsituativ und transdiskursiv von Mitgliedern der Gesellschaft ausgebildet und aus dem kollektiven Wissensvorrat aktualisiert wurden.

5.2.2. Soziale Akteur*innen und Subjektpositionen

Um die philosophischen subjekttheoretischen Aussagen handhabbar und eindeutiger differenzierbar zu machen, unterscheidet die Wissenssoziologische Diskursanalyse zwischen Sprecher*innen und Adressat*innen, sozialen Akteur*innen, Subjektpositionen und Subjektivierungsweisen.

Sprecher*innenpositionen sind dabei „Positionen in institutionellen bzw. organisatorischen Settings und daran geknüpfte Rollenkomplexe“ (Keller 2011, S. 216). Es sind Rollen innerhalb des Diskurses von denen aus legitimer Weise und öffentlichkeitswirksam gesprochen werden kann. Die Zugänge zu diesen Positionen sind institutionell reguliert und verknüpft, so dass nicht jede/r Betroffene auch Sprecher*in in einem Diskurs werden kann. Besonders in Spezialdiskursen wie Wissenschaft, Recht und Bildung sind solche Verknappungsformen stark präsent. Potentielle Sprecher*innen müssen eine bestimmte Ausbildung und Karriere durchlaufen haben, eine spezifische berufliche Stellung, bestimmte Bildungstitel, ein ausreichendes Renommee oder eine Expertise in einem Feld vorweisen. In öffentlichen Diskursen herrscht dagegen eine viel heterogenere Sprecher*innenlandschaft. Dabei sind die Sprecher*innen als Rollenspieler*innen verstanden, die die in Rollen angelegten Regeln und Spielanleitungen interpretieren und kreativ und kompetent mit Leben füllen (vgl. Mead 2020), statt durch sie determiniert zu werden. In empirischen Untersuchungen zeigt sich so ein von Menschen strukturiertes und aufgebautes Wissensfeld, innerhalb dem Phänomene interpretiert, gedeutet und an einen Adressat*innenkreis kommuniziert werden und der Versuch unternommen wird, Wirklichkeit kommunikativ aus bestimmten strategischen Erwägungen, Positionen und Überzeugungen heraus herzustellen. Es bleibt vorerst ein Versuch, da Adressat*innen nicht umstandslos Deutungsangebote eins zu eins übernehmen, wie sie angeboten werden, sondern selbst wieder interpretativ

darauf zugreifen. Dieser wirklichkeitskonstruierende Versuch erfolgt über die Aufstellung von Deutungsmustern und Subjektpositionen.

Die individuellen Interpretations- und Konstitutionsleistungen werden dabei von sozialen Akteur*innen geleistet, die einerseits soziohistorisch konstituiert sind, aber auch relativ individuierte Akteur*innen sind. Die Interpretationsleistungen sind jedoch nur in einem sozial und historisch konstruierten Wissensvorrat möglich, der Wahrnehmungs-, Erfahrungs-, Deutungs- und Handlungsschemata bereitstellt. Jede Interpretation, genauso wie jede Distanzierungshandlung, referiert untrennbar auf die sozial etablierten Wissensartefakte und stellt spezifische Verknüpfungen zu ihnen her.

„Soziale Akteure sind Adressaten von Wissensbeständen und darin eingelassenen Wertungen, aber auch nach Maßgabe der soziohistorischen und situativen Bedingungen selbstreflexive Subjekte, die in ihrer alltäglichen Be-Deutungsleistung soziale Wissensbestände als Regelbestände mehr oder weniger eigensinnig interpretieren“ (Keller 2011, S. 221).

Soziale Akteur*innen setzen sich so mit Sprecher*innen- und Subjektpositionen auseinander. Durch diese Differenzierung wird es möglich, die Spielräume in der Einbindung in Diskurse zum Thema zu machen. Als Rollenspieler*innen und Interpret*innen der diskursiven Wissensvorräte verfolgen sie institutionelle Interessen, eigene Projekte oder Bedürfnisse und greifen dabei auf legitime oder illegitime Strategien, Taktiken und Ressourcen des Handelns zurück. Diese grundlegenden Fähigkeiten der Auseinandersetzung, Situationsdefinition, Deutung und Interpretation gewinnen Akteur*innen durch die sozialisatorische Einübung etwa in Symbolsysteme, Rollenperspektiven oder Regelerorientierung. Ihre Handlungsmacht gewinnen Akteur*innen immer dadurch, dass sie zuvor handlungsmächtig gemacht wurden (vgl. Keller 2012). Foucault beschreibt Subjektivierung sowohl als einen Prozess, in dem man der „Herrschaft eines anderen unterworfen ist und in seiner Abhängigkeit steht“ als auch die Situation mit „Bewusstsein und Selbsterkenntnis an seine eigene Identität gebunden“ (Foucault 1982, S. 245) zu sein. Subjektivierung bedeutet, in einer sozialen Position verortet zu sein und vor allem von Anderen dort verortet worden zu sein. Aber ebenso ist es ein reflexiver Prozess, bei dem man affektiv an seinen Positionen und Deutungen und Selbstverständnissen verhaftet ist. Beim biographischen und thematischen Erzählen kommen beide Momente vor. Im zurückblickenden Erzählen und der Schilderung aktueller Projekte werden Personen geschildert, von denen man abhängig ist, von Institutionen berichtet, von denen man sich beispielsweise abgrenzt und die

trotzdem strukturell in das eigene Handeln involviert sind, und Begebenheiten erzählt, in denen das eigene Handeln befangen ist. Genauso werden in Berichten über sich selbst die eigenen Werte und Überzeugungen ausgebreitet, über die eigene professionelle Identität und professionsspezifische Positionen berichtet und Schlussfolgerungen für das eigene Handeln und die eigenen Prinzipien gezogen. Beide Facetten vermengen sich in einer einzigen Erzählung, die keineswegs so dichotom unterscheidbar ist, wie die Differenzierung zwischen Unterwerfung und Identität suggeriert. Die Handlungsmacht der Akteur*innen und deren Zugänglichkeit in Interviews finden deshalb im Wechselspiel zwischen Fremdpositionierung und Selbstpositionierung statt. Diese im Diskurs offerierten Fremdpositionierungen werden in der WDA als Subjektpositionen bezeichnet.

Subjektpositionen eines Diskurses sind „Identitätsschablonen für seine Adressaten“ (Keller 2011, S. 215). In Diskursen werden Interpretationsschemata und Identitätsangebote beispielsweise als Problemverursacher, Objekt von notwendigen Interventionen oder Dienstleister bestimmter nachgefragter Leistungen artikuliert und so den Akteur*innen angetragen und können von ihnen angeeignet werden. Es werden mitunter antagonistische Identifikationsangebote eines positiv besetzten Wir und eines negativ besetzten Anderen formuliert. Ein wesentlicher Bestandteil ist dabei ein „unterstelltes – gewünschtes, abgelehntes, gelobtes, denunziertes – Selbstverhältnis der reflexiven Handlungssteuerung“ (Keller 2012, S. 102). Wer und wie man sein oder nicht sein soll und welche Rollen und Selbstverhältnisse das erfordert, wird in Diskursen artikuliert. Es werden Modellsubjekte als Vorbild oder mahnendes Beispiel vorgestellt. Meistens erfolgt das nicht in einem imperativen Befehlston, sondern verpackt in Geschichten und als Ratgeber für das eigene Leben. Angesprochen werden die Selbststeuerungskräfte der Individuen, die es selbst in der Hand haben, ihr Leben zu gestalten. In aktuellen Debatten wird dabei besonders das in der Arbeitswelt, aber auch in anderen gesellschaftlichen Bereichen beschworene „unternehmerische Selbst“ (Bröckling 2007), das selbstverantwortlich den eigenen Marktwert oder die eigene Lebensqualität verwaltet und optimiert, als etabliertes Leitbild angesehen, das u.a. mit dem/er faulen Schmarotzer*in darauf bezogene Abgrenzungsfolien bereitstellt. In aktuellen Debatten zur Dienstleistungsorientierung pädagogischer Disziplinen und Professionen wird diese Rationalität auch im Erziehungs- und Bildungsbereich wiedergefunden (Anhorn 2007, Bröckling 2004, Dzierzbicka 2008). Subjektpositionen sind damit nicht, wie Alkemeyer formuliert, feldspezifische Funktionspositionen (Alkemeyer u.a. 2013), sondern sind darüber hinaus durch Deutungsmuster an Diskurse rückgebunden und stellen damit bereits ausbuchstabierte und mit Deutungsangeboten versehene Identitätskonzepte dar.

Die soziohistorischen Wissensvorräte stellen komplexe Motivvokabularien, Deutungs- und

Handlungsmuster dar, die einen unhintergehbaren Horizont der Wirklichkeits- und Selbstwahrnehmung bilden. Entgegen einer bourdieuschen Vorstellung einer relativ rigiden Struktur sozialer Vererbung geht die Hermeneutische Wissenssoziologie jedoch von der Fähigkeit der Akteur*innen zur eigenen Sinnsetzung aus. Durch reflexive und praktische Interpretationen von situativen Erfahrungen und institutionellen Erwartungen können Transformationen initiiert werden. Diese sind allerdings wiederum nicht in der Kontrolle der Akteur*innen, da Veränderungen im sozialen Wissensvorrat, in Handlungserwartungen und Selbstbezügen kein isoliertes und individuell handhabbares Geschehen ist, sondern ein komplexes Wirkungsgeflecht verschiedenster Akteur*innen, Deutungs- und Handlungsereignisse darstellt, das keinem festgesetzten Plan folgt. Das Handeln kann so intendierte oder nichtintendiert Konsequenzen und Effekte haben.

Diskurse können auf Subjekte einwirken und umgekehrt, weil Diskurs und Subjekt strukturelle Ähnlichkeiten haben. Beide benutzen Sprache und berichten über die phänomenale Wirklichkeit im Modus der Erzählung (Bosancic 2014). Die WDA geht davon aus, dass das menschliche Bewusstsein als ‚soziale Struktur‘ zu verstehen ist. Gemeint ist damit, dass die Bewusstseinsprozesse nicht außerhalb des Gesellschaftlichen stehen. Mit Struktur meint Reiner Keller im Anschluss an Alfred Schütz und George Herbert Mead einen nachvollziehbaren Prozess von Zeichensystemen, Zeichen und Wissen, der sprachlich gespeicherte gesellschaftliche Wissensvorräte an Typisierungen von Deutungs- und Handlungsweisen beinhaltet (vgl. Keller 2012, S. 95f). Das Bewusstsein bleibt zwar von außen unzugänglich, ähnlich dem Luhmannschen Verständnis der Person als psychischem System (Luhmann 2002), es kommuniziert jedoch in intersubjektiven Lebenswelten mit dem Medium kollektiver Wissensvorräte in einer Sprache. Einzig anhand dieser Artikulationen sind die Verarbeitungsprozesse und subjektiven Aneignungsweisen von Wissen nachvollziehbar.

5.2.3. Problemwahrnehmung und Deutungsmuster

Der Hilfeauftrag von Sozialarbeiter*innen, Pädagog*innen und Medienpädagog*innen, der im Kinder- und Jugendhilfegesetz formuliert ist, ist eng gekoppelt mit einer Soziale-Problem-Perspektive (Stehr 2007, S. 36). Ein passendes Hilfsangebot kann erst dann unterbreitet werden, wenn deutlich wird, wo die Adressat*innen unterstützungsbedürftig sind. Entsprechend ausgeprägt ist in sozialarbeiterischen Berufsfeldern der Blick und die Suche nach Problemlagen von Akteur*innen oder nach problematischen Verhaltensweisen. Da Pädagog*innen somit als Problembearbeiter*innen gelten können, ist für die professionelle Selbstauffassung von

Medienpädagog*innen nicht nur entscheidend, mit welchen Subjektpositionen diese adressiert werden. Die Selbst-Positionierung ist darüber hinaus eine intensive Auseinandersetzung mit den im Diskurs verhandelten Problemdeutungen. Daher ist es wichtig zu identifizieren, welche Muster der Problemwahrnehmung, der Handlungsauslegung und des Situationsverständnisses vom Diskurs aufgegriffen werden, an welche auf welche Weise angeschlossen wird, und wie Muster transformiert und verändert werden und inwieweit diese Muster weiterhin sich im Horizont diskursiver Deutungen bewegen oder darüber hinaus gehen und auf andere Deutungshorizonte verweisen. Das heuristische Konzepte von Deutungsmustern und Problemmustern, das sich in den Sozialwissenschaften bereits vielfach bewährt hat und auch im Rahmen der WDA angewendet wird, soll Auskunft darüber geben, wie die Medienpädagog*innen in den Diskurs ‚verstrickt‘ sind. Dabei ist das Konzept ‚Deutungsmuster‘ nicht als ein Theorieraster zu sehen, das man Schritt für Schritt abarbeitet, um garantiert zu einem gesicherten Ergebnis zu kommen. Es geht nicht um die ‚richtige‘ Anwendung eines Modells, sondern darum, eine spezifische Ausrichtung des Zusammenhangs von Fragestellung, Gegenstand und Methode vorzunehmen. Von daher stellen die heuristischen Konzepte wie Subjektivierung und Problemmuster eher Suchfilter dar, mit deren Hilfe der Blick auf das empirische Material im Hinblick auf die Fragestellung ausgerichtet wird.

Deutungsmuster ist ein Konzept, das sowohl schriftliche/sprachliche Dokumente und artefaktgebundenes, zirkulierendes Wissen in gesellschaftlichen Wissensvorräten anspricht als auch die Muster in Wahrnehmungs- und Deutungsstrukturen kognitiver Prozesse von Subjekten thematisiert. Medienpädagog*innen interpretieren nicht nur die Subjektpositionen, mit denen sie konfrontiert sind, sondern auch die Zielvorstellungen ihrer Arbeit und die Adressat*innen, mit denen sie am Ende arbeiten. Ähnlich wie das aus der Biographieforschung bekannte Konzept der Selbst-Erzählung, verknüpfen Deutungsmuster die Makroebene des gesellschaftlichen Wissensvorrats mit der Mikroebene der subjektiven Sinndeutung der Akteur*innen.

Das Deutungsmuster-Konzept hat in der deutschsprachigen Forschungslandschaft mittlerweile eine lange Tradition und hat sich zu einem festen Bestandteil empirischer Studien in Erziehungswissenschaft, Soziologie, Ethnologie und anderen sozialwissenschaftlichen Fachbereichen entwickelt. Es reicht von der bekannten Untersuchung von Yvonne Schütze über das Deutungsmuster Mutterliebe (Schütze 1992), über Analysen zum Deutungsmuster der Generation (Sackmann 1992), des sexuellen Missbrauchs (Baldenius 1996), den Deutungsmustern von Professor*innen (Liebeskind 2011), dem Deutungsmuster Satanismus und ritueller Missbrauch (Schmied-Knittel 2008) oder den Deutungsmustern im Mülldiskurs (Keller 1998). Viele der empirischen Studien der 80er und 90er Jahre, die den Begriff Deutungsmuster verwendet haben,

verzichteten dabei aber auf eine theoretische Aufarbeitung. Die Beliebtheit des Begriffes korrespondierte zu dieser Zeit noch mit der Unsicherheit, was mit Deutungsmustern theoretisch gemeint ist und wie sie über den Einzelfall hinaus korrekt methodisch bestimmt werden könnten. Auch die theoretische Weiterentwicklung des Konzepts begnügte sich in den 90er Jahren mit einer Aufarbeitung und Systematisierung der Bandbreite an verschiedenen Verwendungsweisen (vgl. Lüders 1991; Meuser/Sackmann 1992b), weswegen Lüders und Meuser 1997 zu dem Fazit kommen, dass die Prominenz und Relevanz der Kategorie in eklatantem Widerspruch zum Mangel an theoretischer Durchdringung steht (vgl. Lüders/Meuser 1997). Es soll daher vor allem darum gehen, die theoretische Ausarbeitung im Kontext der Wissenssoziologie heranzuziehen und in dieser Arbeit nicht eine weitere Aufarbeitung der Historie des Konzeptes über Alfred Schütz, Ulrich Oevermann und andere zu leisten, vor allem da solche Aufarbeitungen bereits vorhanden sind.

Nach Oevermann können Deutungsmuster als nach allgemeinen Konsistenzregeln strukturierte Argumentationszusammenhänge, mit einer je eigenen Logik, eigenen Kriterien über Vernunft, Gültigkeit und Abweichung verstanden werden, die eine Antwort auf soziale Probleme darstellen.

„Für das Individuum sind Deutungsmuster zugleich Wahrnehmungs- und Interpretationsform der sozialen Welt, Schemata der Erfahrungsaufforderung und Horizont möglicher Erfahrung sowie Mittel zur Bewältigung von Handlungsproblemen“ (Meuser/Sackmann 1992b, S. 16, mit Bezug auf Oevermann).

Die Deutungsschemata stehen den Akteur*innen als latente Sinnstrukturen zur Verfügung. Damit ist Wissen gemeint, das im alltäglichen Umgang nicht erklärt werden muss, den Akteur*innen aber trotzdem als in sich konsistenter, vollständiger und handlungsanleitender Deutungszusammenhang zur Verfügung steht. Konkret sind das habitualisierte Handlungsmuster, universale kognitive Urteilsstrukturen, gebräuchliche Verwendungsformen von Sprache, implizites Wissen, intuitives Wissen, Wissen um soziale Regeln und Konventionen oder auch in Situationen erworbenes Wissen über angemessenes Verhalten. Diese bedürfen keiner gesonderten Klärung oder Thematisierung, sondern können beobachtet und mitvollzogen werden und stellen ein Reservoir an Routinen dar. Deutungsmuster stellen daher verbindliche Routinen zur Verfügung, wodurch das alltägliche Leben handhabbar wird.

Oevermann ging davon aus, dass Deutungsmuster auf objektive Deutungs- und Handlungsprobleme bezogen sind, die gesellschaftsstrukturell oder existentiell verankert sind. Die Endlichkeit

des Lebens, die Geschlechterdifferenz, die Sozialisation des Nachwuchses seien immer wiederkehrende Probleme, die ein Handeln provozieren und damit stark auf Deutungsmuster angewiesen sind, die Interpretationen und Lösungen anbieten (vgl. Oevermann 2001a). Von Oevermann wird dabei die Rückbindung von Deutungsmustern an stabile, über die Lebenszeit hinweg überdauernde Strukturen angenommen. Sowohl was die Problemstellung für die sozialen Akteur*innen als auch was die Lösung dieser Probleme angeht. Die Handlungsprobleme sind zwar wiederum durch Änderung der sozialen Verhältnisse wandelbar und mit ihnen die Deutungsmuster (vgl. Oevermann 2001b). Ihnen werden allerdings eine große Latenz und hohe Trägheit unterstellt, da mit sozialem Wandel der Wandel sozialer Systeme gemeint ist. Der Oevermannschen Theorie sozialer Deutungsmuster wurde deshalb der Vorwurf einer ‚Metaphysik der Strukturen‘ (vgl. Reichertz/Schröer 1994, S. 60) gemacht.

Plaß und Schetsche gehen davon aus, dass eine starke Beschleunigung der Zirkulation von Deutungsmustern zu beobachten ist, weswegen der Latenzgedanke von Oevermann in seiner zeitlichen Stabilität hinfällig und außerdem die enge Kopplung von Deutungsmustern und objektiven Handlungsproblemen der Lebenspraxis nicht durchhaltbar ist. Latente Sinnstrukturen hängen vielmehr stark von der Durchsetzung, Etablierung und dem Grad der Infragestellung von Deutungen in einer dynamisierten Kommunikationslandschaft ab. Im Hinblick auf die Entwicklung neuer Kommunikationsmittel und -strukturen durch Handys, Internet, Smartphones und Online-Welten diversifizieren sich sozialisatorische Räume, werden uneinsichtiger, vernetzter und komplexer, so dass die Handlungsherausforderung der Sozialisation des Nachwuchses, statt auf ein konstantes Deutungsmuster zurückgreifen zu können, vielmehr eine fortgesetzte Anpassungsnotwendigkeit vielfältiger Akteur*innen artikuliert. Es wird eine Vielzahl an Handlungsproblemen in wissenschaftlichem Expertenwissen aufgeworfen, zu denen teils konkurrierende Deutungsmuster angeboten werden und verschiedene soziale Akteur*innen mit unterschiedlich ausgeprägten und strukturierten Selbstverständnissen ihre Praxis und Deutungen darauf abstimmen. Diese bereits in der Moderne einsetzende Lösung von traditionellen Gesellschaftssystemen und homogenen Deutungsmustern der Weltwahrnehmung, diversifiziert sich zu einer Pluralität der Deutungsmuster (vgl. Plaß/Schetsche 2001). Damit ist aber nicht gesagt, dass diese frei wählbar sind, sondern dass unterschiedliche Deutungsmuster um ihre Etablierung konkurrieren und diese umso stärker eindeutig sind, je normierter der Bereich ist, in dem sie zur Anwendung kommen. Deutungsmuster sollen demnach als strukturierte kollektive Wissensbestände verstanden werden, die von Subjekten interpretiert werden, über die Subjekte aber nicht verfügen. Statt einer bewussten und strategischen Nutzung von Deutungsmustern kann eher von einem automatisierten interpretativen Zugang gesprochen werden.

Ebenso wird eine von Wissenschaftler*innen vordefinierte Reihe an objektiven Handlungsproblemen dem Gesellschaftsprozess und den sozialen Akteur*innen nicht gerecht, die dynamisch und in ständiger Wechselwirkung Probleme stellen, verschieben, lösen, als nicht mehr zeitgemäß hinstellen, irrelevant setzen oder auch als technisch regelbar verstehen. Probleme sind selbst ein Produkt ineinandergreifender sozialer Prozesse und nicht nur abhängig von Milieu und Lebenspraxis als lebensweltliches Gegenstück zu wissenschaftlichen Theorien. Sie sind Ergebnis vielschichtiger Wissensebenen, die ineinanderwirken: massenkulturelles, subkulturelles, massenmediales, milieuspezifisches, wissenschaftliches, professionsspezifisches oder in Gruppen interaktiv erzeugtes Wissen (vgl. Plaß/Schetsche 2001). Reiner Keller schlägt daher im Anschluss daran vor, „eine Verankerung des Deutungsmusterbegriffes auf der Ebene der kollektiven Wissensvorräte und ein Verständnis von Diskursen als Prozesse der Generierung und Vermittlung solcher Deutungsmuster“ (Keller 2014, S. 153) vorzunehmen. Durch die wissenssoziologisch-hermeneutische Wendung des Deutungsmusterbegriffes wird also gerade die Möglichkeit eröffnet, der „Kontaminierung“ (ebd., S. 155) alltäglicher Theorien und Deutungsprozesse durch diskursives Wissen nachzugehen. Damit wird dem Argument gefolgt, dass Deutungsmuster nicht vereinzelt in öffentlichen Arenen und Medien zirkulieren, sondern in Diskurse eingebaut sind. Durch die diskursanalytische Erweiterung und Einbettung des Deutungsmusterbegriffes kann zudem der Weg vom Diskurs zur alltäglichen Deutungs- und Lebenspraxis analytisch fokussiert werden, wodurch die „Verflechtungen, Adaptionen, Aneignungen und Zurückweisungen im Deutungsmustergebrauch“ (ebd.) in den Blick genommen werden können.

Reiner Keller versteht Deutungsmuster als „typisierende und typisierte Interpretationsschemata, die in ereignisbezogenen Deutungsprozessen aktualisiert werden“ (Keller 2014, S. 156), dabei „individuelle bzw. kollektive Erfahrungen“ (ebd.) organisieren und „meist Vorstellungen (Modelle) angemessenen Handelns“ (ebd.) implizieren und dadurch Sinn stiften. Eine einzelne Deutung ist dann „die Verknüpfung eines allgemeinen Deutungsmusters mit einem konkreten Ereignis-Anlass“ (ebd.). Ein Diskurs verbreitet so grundlegende bedeutungsgenerierende Schemata und legt nahe, worum es sich bei einem Phänomen handelt. Diskurse sind dabei aber nicht nur als Distributionsplattform für Deutungsmuster zu verstehen, sondern als ein Prozess, der wiederum Deutungsmuster neu zusammensetzen, verändern oder gänzlich neue Muster generieren kann.

Die Bezugsgröße sozialer Deutungsmuster sind dabei nicht mehr wie bei Oevermann überzeitliche Handlungsprobleme, sondern Funktionen des Wissens, worunter Plaß und Schetsche Komplexitätsreduktion, die Antizipation von Situationsentwicklungen, die Verständigung über

Grenzsituationen und die Erzeugung sozialer Gemeinschaft verstehen. Deutungsmuster reduzieren die handlungshemmende Komplexität der sozialen Realität durch einfache Situationsmodelle mit klaren Entscheidungsalternativen und stellen so „systematische Abkürzungsstrategien der Informations- und Situationsverarbeitung“ (Platz/Schetsche 2001, S. 525) dar. Es handelt sich daher bei der zukünftigen Antizipation von Situationen auch nicht um individuelle, sondern um kollektive Erfahrungen, auf die man sich bezieht. Die Erwartungen an zukünftiges Handeln orientieren sich dabei an der Erwartung, dass Personen dieselben Deutungsmuster auf gleiche Situationen anwenden und sich Sachverhalte auch in Zukunft gleich darstellen werden. Auf diese Weise wird eine wechselseitige kongruente Erwartungshaltung aufgebaut. Selbst in Grenzsituationen erleichtern Deutungsmuster den Verständigungsprozess, da selbst bei uneindeutigen Situationen die Verständigung darüber erleichtert wird, wie sie aufzufassen sind, da sie dann über eine Bandbreite an möglichen Deutungen diskutieren können, statt sie vollständig neu verstehen lernen zu müssen.

Daraus ergibt sich die methodische Schlussfolgerung, dass individuelle Ausprägungen und Unterschiede so lange zu einem Deutungsmuster zählen, solange sie in realer oder fiktiver Kommunikation untereinander kompatibel sind und zu Erwartbarkeit von Handeln führen. Wenn dem nicht so ist, handelt es sich um konkurrierende Deutungsmuster.

Eine Anwendung des wissenssoziologischen Verständnisses von Deutungsmustern auf jene Wissensbestände, die eine Problemwahrnehmung konstituieren, nennt Schetsche „Problemmuster“ (Schetsche 2008, S. 108). Der Unterschied zu Deutungsmustern besteht vor allem darin, dass der Wahrnehmung des Problems und dem Aspekt der Problembearbeitung Priorität eingeräumt wird. Sie sind stärker als Subjektpositionen darauf angelegt, Handeln zu initiieren und anzuleiten, da Phänomene, die als Problem markiert wurden, dringenden Handlungsbedarf artikulieren.

Durch Problemwissen werden Phänomene zu sozialen Problemen erklärt, Problemursachen und Betroffenenengruppen benannt, Folgeschäden und moralische Urteile gefällt und Bekämpfungsstrategien und die dafür zuständigen Institutionen definiert. Aus einer Bandbreite an Interpretationen der Realität wird eine ausgewählt, die ein soziales Problem erzeugt und diese werden mit Argumenten gestützt, die einer gewissen Überzeugungskraft vor einem größeren Publikum bedürfen. Kennzeichnende Elemente eines solchen Problemmusters sind nach Schetsche:

1. ein Name, der das Problem eingängig benennt;
2. ein Erkennungsschema, das mit Prioritätsattributen versehen ist;

3. eine Beschreibung des Problems;
4. ein Umwerturteil mit impliziten oder expliziten Bewertungsmaßstäben;
5. Vorschläge zur generellen Problembekämpfung;
6. konkrete Handlungsanleitungen für den Umgang mit dem Problem im Alltag;
7. affektive Bestandteile, die emotionale Reaktionen bei Rezipient*innen auslösen (vgl. Schetsche 2008, S. 107ff).

Die Benennung eines Problems hat erhebliche Konsequenzen für die öffentliche Durchsetzung und Anerkennung eines Problems. Es muss einprägsam sein, den Kern der Sache treffen und bestenfalls erste Werturteile implizieren. Durch den Namen wird es auch möglich, das entsprechende Problemmuster unabhängig von der konkreten Situation und deren Erläuterung abzurufen. Die Erkennungsschemata sorgen dann als schablonenhafte Problembeschreibungen dafür, dass mit deren Hilfe im Alltag Situationen auf deren Passung mit möglichen Deutungen abgeglichen werden (vgl. Schetsche 2008, S. 111ff). Wenn eine Situation entsprechend gerahmt ist, muss der/die Beobachter*in den Einzelfall nicht mehr näher befragen. Es wird dann auch entsprechend der abstrakten Situationsbeschreibung gehandelt und nicht aufgrund der Anerkennung des jeweiligen Einzelfalls. Für Aktivierung eines Problemmusters ist das Erkenntnischema zentral, da mit der Qualität des Schemas und passender „*Symptomkatalog[e]*“ (ebd., S. 113) die Chance steigt, dass eine wahrgenommene Situation diesem Schema zugeordnet wird. Das Erkennen des Problems sagt aber noch nichts über dessen Relevanz aus. Entsprechend sind in das Erkennungsschema auch „kognitiv-emotive Marker“ (ebd.) eingelassen, die sagen, wie viel Aufmerksamkeit man einer Situation widmen sollte und ob sie in der multiperspektivischen Wahrnehmung des Alltags „Wahrnehmungspriorität“ (ebd.) erlangen und dazu führen, dass man seine derzeitigen Handlungen unterbricht, wenn man eine solchermaßen gerahmte Situation wahrnimmt und sie somit auch „Handlungspriorität“ (ebd.) erlangt. Das sind besonders solche Problemwahrnehmungen, die auf besonders schutzbedürftig Gruppen angewendet werden, wie Kinder, Opfer und in unserem Fall Jugendliche.

In der Problembeschreibung wird der spezifische überindividuelle Sinngehalt geklärt, indem Fakten geklärt und soziale Beziehungen sowie Handlungsweisen erläutert werden. Oft werden auch modellhafte Beispielsituationen verwendet anhand denen das gemeinte Phänomen verdeutlicht wird und die Hintergrundinformationen zur vertiefenden Erläuterung geben. Zielpunkt einer Problembeschreibung ist letztlich aber die Herstellung einer Kausalbeziehung, die Ursachen für das Problem ausmacht. Eng verknüpft mit der Beschreibung des Problems ist seine Bewertung. Das Problemmuster muss Feststellungen enthalten, mit deren Hilfe die

Problembeschreibung eindeutig mit der Werteordnung der Gesellschaft verknüpft werden und eine Einordnung unter Handlungen, die zentralen Werten widersprechen, stattfinden kann. Dabei ist es wichtig, dass es sich um allgemein anerkannte Werte handelt, weswegen oft auf Verfassungswerte rekurriert wird. Bewertungsoperationen sind deshalb von zentraler Bedeutung, weil erstens nur andere Personen dem Phänomen große Aufmerksamkeit schenken, wenn es auch gegen von ihnen geteilte Werte verstößt, und zweitens die Konstitution des Phänomens als soziales Problem nur gelingt, wenn deutlich wird, dass es sich dabei um gesellschaftlich inakzeptable Zustände handelt (vgl. Schetsche 2008, S. 114ff).

Von sozialen Problemen kann nur gesprochen werden, wenn Abhilfe in den bestehenden Umständen möglich ist. Vorschläge zur Bekämpfung des Problems sind deshalb eng an die Ursachenzuschreibung in der Problembeschreibung gebunden, weswegen es sich meist um „*Ursachenbekämpfung*“ (Schetsche 2008, S. 116) handelt. In Schetsches Modell kommt den Vorschlägen zur Problembekämpfung ein herausgehobener Stellenwert zu: „An keinem anderen Ort treten die typischen Eigeninteressen der verschiedenen Akteursgruppen so unverhüllt in den Vordergrund, wie bei den von ihnen jeweils favorisierten Bekämpfungsmaßnahmen“ (ebd., S. 117). Wichtiger Adressat dieser Vorschläge ist der Staat, der zumeist einer der drei Ressourcen Geld, Information oder Recht zur Verfügung stellen soll. Eine rechtliche Verankerung von Maßnahmen, rechtliche Verbote, Gelder für bestimmte Programme oder Berufsgruppen oder Informationskampagnen zur Aufklärung der Bevölkerung sind denkbare an den Staat gerichtete Erwartungen. Darüber hinaus kann aber auch die Bevölkerung, wie in der Beschwörung von Zivilcourage, adressiert werden oder bestimmte Berufsgruppen, die in ihrer Arbeit mit dem Problem konfrontiert sein und beispielsweise präventive Programme anleiten können.

Im Alltag manifestiert sich ein soziales Problem aber nicht nur durch seine Wahrnehmung oder durch die Ursachenbekämpfung, sondern vor allem auch durch Handlungsanleitungen für den Einzelfall. Dabei handelt es sich meist um Hilfe oder Schutz für einzelne Betroffene. Dieser Bestandteil des Problemmusters adressiert keine Großgruppen, sondern einzelne Subjekte darin, wie sie im Einzelfall mit spezifischen Situationen umgehen könnten. Es handelt sich um Entscheidungshilfen (vgl. Schetsche 2008, S. 117f). Oftmals konzentrieren sich die Handlungsanleitungen aber nicht nur auf das Opfer selbst, sondern auch auf Personen, die im Alltag auf solche Problemsituationen oder Opfer treffen können. Es handelt sich dabei meist um fertige Handlungsoptionen, die ein angemessenes Standardhandeln in Alltagssituationen möglich machen, indem entweder direktes Einschreiten möglich ist oder Informationen an Expert*innen weitergegeben wird. Die Adressierungen sind meist nach sozialen Rollen ausdifferenziert und beinhalten Vorschläge für professionelles Handeln von Ärzt*innen, Psycholog*innen oder

Medienpädagog*innen, aber auch Vorschläge für Eltern, Peers und Betroffene. Dieser Aspekt des Problemmusters ist daher eng verknüpft mit im Diskurs formulierten Subjektpositionen und stellt eine Ausdifferenzierung der angebotenen Identitätsschablonen dar, indem konkrete Erwartungen und Handlungsanforderungen formuliert werden.

Die Bereitstellung passender Affekte und Emotionen stützen die Verbreitung vieler Problemmuster und steigern die Bereitschaft, sich an Handlungsanleitungen zu orientieren. Die Zuweisung von Wahrnehmungs- und Handlungspriorität bei Akteur*innen ist auch abhängig von passenden Emotionen. Meist handelt es sich dabei um Empörung oder Betroffenheit, die ein direktes Mitfühlen möglich machen und so intensivere Verknüpfungen zur eigenen Situation herstellen, als das über abstrakte Werte möglich wäre. Mittels Fallbeispielen, Bildern, Metaphern oder rhetorischen Figuren wird eine Emotionalisierung des Denkens betrieben, so dass bei einer Konfrontation mit einem entsprechenden Phänomen Affekte ausgelöst werden, die die Wahrnehmung des Sachverhalts beeinflussen (vgl. Schetsche 2008, S. 118f). Genauso bedarf es aber auch bei einer Zurückweisung der Problemdefinition und damit verbundener Handlungsanleitung ein Set an Emotionen, die eine entsprechende Neujustierung nachvollziehbar machen.

So sehr ein Problemmuster auch dessen Anerkennung anstrebt und Ressourcen zur Verfügung stellt, sich demgemäß zu verhalten, muss damit keine zwangsläufige Durchsetzung dieses Musters verbunden sein. Ob sich ein Problem in der Öffentlichkeit festsetzt, hängt stark davon ab, wie gut es den Thematisierungsanforderung der Massenmedien entspricht, wie gut es sich vernetzt oder auch wie breit der kommunikative Rückhalt bei Expert*innen ist. Konkurrierend zu der Annahme von Gollwitzer und Kollegen, die in der Thematisierung der Wirkung von Gewalt in Computerspielen eine Verzerrung wissenschaftlichen Wissens durch dessen Thematisierung in Massenmedien annehmen (Gollwitzer et al. 2014), zeigt Lamnek in der Berichterstattung über Kriminalität in Massenmedien und Fachzeitschriften (Lamnek 1987), dass es keine nennenswerten Unterschiede zwischen den Diskursstrategien von Massenmedien und wissenschaftlichen Akteur*innen zur Durchsetzung von Problemwahrnehmungen bestehen. Es ist daher nicht sinnvoll, Verzerrungsprozesse wissenschaftlichen Wissens nachzuzeichnen, die als falsches oder komplexitätsreduziertes Wissen Eingang in alltägliche Deutungen finden und somit eine Hierarchie von wahren wissenschaftlichem Wissen und falschem medialen Wissen aufmachen. Vielmehr muss gleichermaßen auf die Thematisierungsprozesse innerhalb wissenschaftlicher Aufbereitungen von Wissensbeständen und auf die Themensetzungen in öffentlichen Diskursarenen fokussiert werden und nach Problemmustern und Popularisierungsstrategien gesucht werden.

Die Durchsetzung einer Problemwahrnehmung hängt allerdings auch davon ab, wie deutlich

und stark Widersprüche artikuliert werden und Anschluss finden. Wenige Problemdeutungen bleiben unwidersprochen und es etablieren sich neben Problemdeutungen oft konkurrierende, stützende, kritisierende oder widersprechende Deutungsangebote. Die erfolgreiche Durchsetzung eines Problemmusters ist gerade auch davon abhängig, dass nahegelegte Handlungsoptionen als rational alternativlos, also vernünftig, gelten. Je mehr konkurrierende Handlungsoptionen sich durch konkurrierende Deutungen anbieten, um so labiler wird das Problemmuster, da konkurrierende Deutungen meist auch ein anderes Problembild transportieren. Daher lässt sich sagen, dass je weniger Menschen ein Deutungsmuster teilen, desto ausdifferenzierter müssen seine Elemente in der Öffentlichkeit zirkulieren und desto deutlicher werden Strategien zur Durchsetzung und Absicherung der Problemwahrnehmung sichtbar, da diese erst im Prozess plausibel gemacht werden müssen und sie noch nicht in den Vorrat impliziten gesellschaftlichen Wissens übergegangen sind (vgl. Plaß/Schetsche 2001). Schetsche nennt darunter die Strategie der dramatisierenden Statistik, die selektive Auswahl von Fallbeispielen, das Moralisieren und die Nutzung von Alltagsmythen (vgl. Schetsche 2008, S. 130ff). Entsprechend wichtig ist für eine Untersuchung der Anwendung von Deutungs- und Problemmustern das Feld der konkurrierenden Deutungen abzustecken und somit die Offenheit oder Geschlossenheit des interpretativen Feldes aufzuzeigen, vor dem Akteur*innen die Deutungspraktiken der fraglichen Phänomene vollziehen.

Das Problemmusterkonzept stellt für die hier vorliegende Arbeit daher eine Erweiterung des Konzepts der Subjektpositionen in solchen Diskursen dar, die explizit versuchen, eine Problemwahrnehmung zu etablieren. Problemmuster können als Ausdifferenzierung der Rollen- und Handlungserwartungen aufgefasst werden, die gegenüber Adressat*innen des Diskurses formuliert werden. Akteur*innen sollen jemand Bestimmtes sein und dabei werden ihnen spezifische Sets an Emotionen, Wahrnehmungen und Handlungen unterbreitet, um dieser Rolle gerecht zu werden. Von Diskursen adressierte Akteur*innen müssen sich daher, einfach ausgedrückt, damit auseinandersetzen, ob sie der/die sein wollen, der/die sie sein sollen und ob sie das tun wollen, was sie tun sollen. Eine öffentliche Problemwahrnehmung stellt insbesondere pädagogische Akteur*innen als Problembearbeiter*innen vor weitere Herausforderungen. Pädagogische Fachkräfte müssen ihr Handeln zusätzlich vor ihren Adressat*innen, oftmals auch vor deren Umfeld und vor Auftraggeber*innen legitimieren. Zudem sind Medienpädagog*innen im Diskurs über ‚Killerspiele‘ nicht als einzige Gruppe adressiert. Sowohl Spieler*innen, Eltern als auch Auftrags- und Geldgeber*innen pädagogischer Projekte – oftmals sind das auch politische Akteur*innen, wie Ministerien, Kommunen, Städte und Verbände – werden ebenfalls im Diskurs adressiert und treten damit ihrerseits womöglich mit bereits diskursiv gerahmten

Erwartungen an pädagogische Fachkräfte heran. Pädagogische Fachkräfte sehen sich daher einer Vielzahl an diskursiven Appellen ausgesetzt und müssen ihr Handeln entsprechend umfassend legitimieren. Das Verhältnis von Medienpädagog*innen zu öffentlichen Diskursen wird daher nicht nur in deren Problemwahrnehmung sichtbar, sondern auch in dem in Gesprächen erzählten Verhältnis zu anderen Akteur*innengruppen. Es stellt sich dabei besonders die Frage, ob und inwiefern Spieler*innen, Eltern und Auftraggeber*innen über die Rahmung als Adressat*innen und Auftraggeber*innen pädagogischer Arbeit oder als diskursive Akteur*innen wahrgenommen werden. Die in der Fragestellung anvisierte Subjektivierung von Kritiker*innen eines Diskurses macht es daher erforderlich, die von den Interviewten vorgenommene mentale Rekonstruktion des Diskurses und seiner Sprecher*innen- und Adressat*innenkonstellation in den Blick zu nehmen, um deren Positionierung zu rekonstruieren.

5.2.4. Subjektivierungsweisen

Die Subjektpositionen, die in Diskursen platziert werden, und als Identifikationsschablonen fungieren, sowie die Problemdeutung, die für diskursiv konstruierte Probleme nahegelegt wird, geben aber nicht wieder, was Adressat*innen eines Diskurses aus diesen Adressierungen machen. Es ist nach Maßgabe des vorgestellten Akteur*innenverständnisses davon auszugehen, dass die Angesprochenen nach eigener Auslegung, Relevanz und Erfahrung darauf reagieren. Das beinhaltet natürlich das ganze Spektrum möglicher Bezugnahmen auf erwartete, erwünschte oder kritisierte Subjektpositionen.

Daher führt Reiner Keller in einer neueren Publikation den Begriff der Subjektivierungsweisen oder tatsächlichen Subjektivierung ein. Der Begriff ist angelehnt an Michel Foucaults Definition von Subjektivierungsweisen als Praktiken, in denen das Subjekt „eine bestimmte Seinsweise fixiert, die als moralische Erfüllung seiner selbst gelten soll“ (Foucault 1989, S. 39f), den er in seinem Spätwerk über Selbst-Technologien in der römischen Antike eingeführt hat. Der Begriff der Subjektivierungsweisen ist von Keller dabei erst in das Forschungsprogramm der WDA eingeführt worden. Bei Keller finden sich daher statt Definitionen eher Umschreibungen, die ausdrücken, worum es dabei gehen soll. Der Begriff der ‚tatsächlichen Subjektivierungsweisen‘ soll das ausdrücken, „was die Adressierten aus dieser Adressierung machen“ und wie „die diskursiv Angesprochenen darauf nach Maßgabe eigener Auslegungen, Erfahrungen, Relevanzen und Freiheitsgrade des Handelns (re)agieren“ (Keller 2012, S. 102). Diese Reaktionsweisen entfalten sich nach Keller im gesamten Spektrum möglicher Reaktionsweisen beispielsweise „als ihre Subversion, als Fehlinterpretation, als Adaption in Teilen, als Umdeutung, als

Ignorieren, als hochreflexive Auseinandersetzung oder naiver Vollzug usw.“ (Keller 2012, S. 102). Beispielhaft zeigt Keller das anhand der Aktualisierung von Wissen über Umweltbewusstsein in Zusammenhang mit dem Müllproblem: „Ich steh dazu: Ich pfeif' auf Mülltrennung! Mülltrennung ist doch Quatsch. Müll ist Müll. Müll halt. Dafür gibt's den Mülleimer. Den Alles-Müll-Eimer. Schön groß, da kommt alles rein“ (Keller 2012, S. 103). Im strengen Sinne wird mit dem Begriff der Subjektivierungsweise kein Diskurs mehr rekonstruiert, sondern eine Analyse von Handlungsfeldern, Erfahrungsformen oder subjektiven Theorien durchgeführt. Dennoch ist eine solche Herangehensweise sowohl für eine lebensweltorientierte Sozialforschung als auch für Diskursforschung gewinnbringend und fruchtbar. Eine lebensweltorientierte Sozialforschung gewinnt dadurch Differenzierungspotential, indem Handlungsweisen, Erfahrungen und Praktiken nicht mehr „als genuine Erfindungen der Akteure oder als einfach tradierte erprobte Rezepte“ behandelt werden, „sondern als eingebettet in historische Diskurse und damit verflochtene Dispositive“ (Keller 2012, S. 103). Dadurch können dynamische Verflechtungen zwischen Subjekt- und Weltebene aufgezeigt werden und es minimiert das Risiko, die diskursiven Bezüge von Narrationen zu übersehen. Als Referenzpunkt subjektfokussierter Empirie fallen damit auch so abstrakte und erklärungsarme Begriffe wie die Gesellschaft, die Kultur oder das Soziale weg. Gesellschaft lässt sich mit einer Diskursperspektive eher als „mosaics of social worlds, arenas, and discourses“ (Clarke 2005, S. 154) beschreiben. Die gegenwärtige Gesellschaftsordnung, so stellt Bosancic fest, ist geprägt durch eine „Dauerbeobachtung aller Lebensbereiche durch Expertensysteme“ (Bosancic 2014, S. 163), weswegen wenig Phänomene vorstellbar sind, die nicht durch Diskurse geprägt sind. Darüber hinaus ist es möglich, Untersuchungen durchzuführen, die sich sowohl auf der Marko- als auch der Mikroebene bewegen. Soziale Akteur*innen bringen sich durch Selbsterzählungen hervor, indem sie darin diskursiv erzeugte Subjektpositionen selektieren, aufgreifen und interpretativ ausdeuten und dabei ihre soziale Handlungsmacht thematisieren und verhandeln. Diskursforschung dagegen kann sich als eine genuin gedachte Sozialforschung nicht darauf beschränken, nur in Wissenschaft, Ratgebern und Öffentlichkeit zirkulierendes Wissen und Bilder zu untersuchen und die Sphäre der Aktualisierung in der Lebenswelt zu vernachlässigen. Ansonsten läuft Diskursforschung Gefahr, einem Nominalismus nachzureden, bei dem Begriffe mit den Dingen gleichgesetzt werden, und so einen Essentialismus der Sprache zu betreiben, wo es ihr gerade darum geht, essentialistischen Tendenzen den Kampf anzusagen und die Prozesshaftigkeit der Gesellschaft in den Vordergrund zu rücken.

Bei den Subjektivierungsweisen geht es allerdings nicht um die Rekonstruktion von individuellen Subjektivierungen, sondern wie häufig in den Sozialwissenschaften geht es hier um die

Analyse von Typisierungen - allerdings nicht verstanden als typisierbare Bewusstseinsleistungen, sondern als typisierbare akteur*innenspezifische diskursive Anknüpfungspunkte. Akteur*innen bewegen sich in einem Spannungsfeld aus komplexen, widersprüchlichen und teilweise auch unzusammenhängenden Appellen und Anforderungen und generieren daraus unterschiedliche Stellungnahmen. Diese Unterschiede sind aber nicht beliebig, sondern stellen eine Bandbreite oder Typen an Bezugnahmen dar. Diese Typen müssen sich dabei im Verlauf der empirischen Untersuchung am Material behaupten und können nicht analytisch modellhaft vorgegeben werden.

Dieser bereits in dem Vorschlag der Dispositivanalyse von Werner Schneider formulierte Zusammenhang und Übergang vom Sagen zum Tun wird von Keller nur andeutungsweise ausformuliert. Formulierungen wie ‚machen‘ und ‚reagieren‘ sollen ein Forschungsfeld aufzeigen und stellen an den einzelnen Forscher oder die Forscherin aber noch die Aufgabe, ein geeignetes begriffliches Instrumentarium dafür aufzustellen, die eigene Fragestellung sinnvoll zu bearbeiten und zu beantworten. Wie bereits im Abschnitt zum Subjekt- und Akteur*innenverständnis muss hervorgehoben werden, dass Akteur*innen niemals nur Adressat*innen und damit Subjekte eines Diskurses sind, sondern Kulminationspunkt vielfältiger Diskurse, die sich überlagern, kreuzen und teilweise auch widersprüchlich verbinden. Daher muss sowohl betrachtet werden, wie Akteur*innen Deutungen des Diskurses rezipieren als auch in den Blick genommen werden, welche anderen Wissensbestände und Wissensformen mit den diskursiven Deutungen in Beziehung gesetzt werden. Das Feld der Subjektivierungsforschung ist mittlerweile interdisziplinär angewachsen und hat dazu bereits einige Thesen formuliert, die nachfolgend betrachtet werden sollen.

5.2.5. Forschungsstand zu Subjektivierungsweisen

Menschen befinden sich in diesen Netzen aus Anrufungen und agieren kommunikativ-handelnd darin. Ihre Subjektivierung besteht aus Praktiken (Ricken 2013, S. 35), in denen sie Positionen einnehmen und Positionen anderer antizipieren, um darauf interpretierend zu reagieren. Subjektivierung wird daher als Praktik verstanden, die sich in jeder Situation in den Regeln, Eigenheiten und Konstellationen der Situation vollzieht und darin den Sinn dieser Praktik auslegt. Es handelt sich beim Tun der Subjektivierung jedoch nicht um eine Aufstellung aller möglichen Praktiken im Sinne einer umfassenden Beschreibung von Handlungstypen. Vielmehr geht es um die Art der Bezugnahme auf das Tun und um das Verhältnis von Selbstpraktiken und Diskursen. Es geht um die Intensität der Durchdringung von Subjektivitäten durch Diskurse, die

wechselseitige Beeinflussung und darum, welche Moderationsfaktoren und Transformationsvariablen im Rahmen der Subjektivierung stattfinden. Wie bereits zuvor deutlich gemacht wurde, wird sowohl aus poststrukturalistischer als auch wissenssoziologischer Perspektive davon ausgegangen, dass Diskurse durch Subjekte prozessiert werden müssen und dabei nicht stabil bleiben, sondern Deutungsverschiebungen erfahren können.

Sasa Bosancic (2014) möchte in seiner Dissertation den Nachweis erbringen, dass eine an Foucault angelehnte Analyse von Subjektivierungsweisen sinnvoll mithilfe der Programmatik der Wissenssoziologischen Diskursanalyse und entsprechender wissenssoziologischer Theorien durchführbar ist. Er legt eine Arbeit über die Subjektivierung angelernter Arbeiter im neoliberalen Beschäftigungsdiskurs vor. Im Zentrum seiner empirisch angelegten Untersuchung stehen damit Alltagsakteur*innen, die selbst nicht in der Position sind, einen Diskurs mitzuführen. Sie bekleiden keine Sprecher*innenpositionen, sondern sind Adressat*innen des Diskurses. Er stellt fest, dass „Subjektpositionen [...] auf der Ebene der empirischen Subjekte vor allem durch die Folie der identitären Wahrnehmung aufgenommen“ (Bosancic 2014, S. 106) werden, die im Modus der Selbst-Erzählung ablaufen. Dadurch ist eine bloße Übernahme oder Ablehnung von Subjektpositionen höchst unwahrscheinlich. Abweichungen bei der Auseinandersetzung mit diskursiven Wissensangeboten ist daher als die Regel anzusehen. Das Augenmerk sollte deshalb nicht darauf gerichtet werden, was Subjekte vom Diskurs übernommen haben, sondern wie sie es übernommen und dabei transformiert haben. In seiner empirischen Analyse von ungelernten Arbeitern in drei unterschiedlichen Betrieben, arbeitet er drei Typen an Subjektivierungsweisen heraus, den ‚kritischen Kämpfer‘, den ‚unentbehrlichen Aufsteiger‘ und die ‚häuslich Situiereten‘. Die Arbeiter sind in ihrer Positionierung von vielfältigen Einflüssen eingerahmt. Sie sind Arbeiter in einem bestimmten Betrieb an einem bestimmten Arbeitsplatz mit ihrer persönlichen und familiären Situation. Sie haben darüber hinaus je spezifische innerbetriebliche Beziehungserfahrungen gemacht und die Veränderungen der Arbeitswelt in den letzten Jahren und Jahrzehnten unterschiedlich wahrgenommen. Darüber hinaus sind sie permanenten Anrufungen eines neoliberalen Beschäftigungsdiskurses ausgesetzt, der Motivvokabularien bereitstellt, um über sich selbst zu berichten. Bosancic argumentiert dabei für eine Dominanz der Diskurse in der darstellerischen Selbstbeschreibung von angelernten Arbeiter*innen. Er relativiert dies aber insoweit, als keine eindeutigen Machtwirkungen vorliegen, „sondern der Nachweis, dass die untersuchten identitären Selbst-Positionierungsweisen der angelernten Arbeiter nur dann angemessen verstanden und gedeutet werden können, wenn über die institutionelle und soziale Situierung hinaus berücksichtigt wird, welche diskursiven Subjektpositionierungen die gegenwärtige Arbeitsgesellschaft durchziehen“ (ebd., S. 380). Sasa Bosancic liefert damit keinen

Nachweis über das Verhältnis der Einflussfaktoren auf die Subjektivierung, er liefert den Nachweis, dass Subjektivierungsanalysen innerhalb der Diskursforschung möglich sind und letztlich Subjekte nur unter Hinzunahme der Diskursperspektive adäquat beschreibbar sind. Darüber hinaus zeigt er mit verschiedenen Typen auf, welche vielfältigen Bezüge zwischen Diskurs und Subjekt möglich sind. Diese Bezüge beschreibt Bosancic als ‚transformatorische Aneignung‘ im Rahmen einer Sicherheitskonstruktion gegenüber den als gefährlich wahrgenommenen Zumutungen der modernen Arbeitswelt und des Marktes. Die Herausstellung des transformatorischen Charakters der Subjektivierung stellt auch Wegrzyn (2018) in ihrer Studie zur Subjektivierung von Hochbegabung fest. Sie stellt heraus, dass dieses Deutungsmuster nicht eins zu eins übernommen wird, sondern narrativ ambivalent ausgehandelt und so transformiert wird. In eine ähnliche Richtung argumentiert Monika Jäckle in Nachfolge von Judith Butler, dass sowohl „durch die Überdeterminierung und Komplexität von Diskursen als auch durch die „Unvorhersehbarkeit“ diskursiver Positionierungen aufgrund biografischer Verdichtung“ (Jäckle 2015, S. 115) ein Bedeutungsüberschuss entsteht, weswegen Diskurse in Subjektivierungspraktiken „eine komplexe Gestalt“ (ebd.) annehmen und dadurch Subjektivitäten nicht einfach in Übereinstimmung mit Diskursen gebildet werden. In eine gleiche Richtung argumentieren Bender und Eck (2015) in ihrer Studie über studentische Subjektivierungsweisen im Machtnetz des Bologna-Prozesses. Ob dabei der transformatorische Charakter der Subjektivierung aus der Überdeterminierung und damit den Lücken der Strukturen heraus resultiert oder aufgrund der Notwendigkeit der interpretativen Aneignung von Diskursen, spielt bei dieser Betrachtungsweise der Transformation nur eine geringfügige Rolle. Die Beschreibung von Subjektivierung als transformatorische Aneignung betrachtet Subjektivierung aus der Perspektive des Diskurses und seiner Wirkmächtigkeit, statt aus der Perspektive der handelnden Akteur*innen. Dadurch kann zwar plausibel gemacht werden, dass im Rahmen der Subjektivierung von Diskursen Abweichungen diskursiver Deutungen produziert werden, jedoch bleibt das Wie unthematisiert. Insofern bleibt das Tun der Akteur*innen in der Beschreibung der transformatorischen Aneignung weiterhin unbestimmt.

Anne Waldschmidt u.a. (2009) weisen dabei explizit daraufhin, dass die Subjektivierung diskursiver Wissensbestände eine Überbrückung unterschiedlicher Wissensformen darstellt und betonen nochmals die Interpretationsbedürftigkeit diskursiven Wissens und die Strukturschwäche von Diskursen und Dispositiven bei der Durchdringung des Alltagswissen. In ihrer Studie beschreiben sie Subjektivierung über den Begriff des Alltagswissens auf der Ebene der

Alltagsdiskurse³. In ihrer Untersuchung eines Online-Portals ‚1000 Fragen zu Bioethik‘ betrachten sie das Alltagswissen der daran beteiligten Akteur*innen, die keine besondere Stellung im Diskurs über Bioethik haben, aber durch das Online-Portal in eine Sprecher*innenposition gelangen und am Diskurs partizipieren. Die Autor*innen kommen zu dem Ergebnis, dass es wesentliche Unterschiede zwischen dem Spezialwissen im Diskurs und dem Alltagswissen der Subjekte gibt, da unterschiedliche Legitimationsmuster zur Geltung kommen. Die „persönliche Erfahrung, im Spezialwissen üblicherweise ausgegrenzt und negativ sanktioniert, [...] [hat] im Alltagswissen den höchsten Stellenwert“ (ebd., S. 302). Anhand von quantitativen Daten und daran anknüpfenden Faktorenanalysen, die mit selektiver qualitativer Datenauswertung kombiniert wurden, haben die Autor*innen unterschiedliche Erkenntnisstile herausgearbeitet. Für den Alltagsdiskurs stellen sie ein elementares und pragmatisches Wissen fest, das mit Handlungsdruck artikuliert wird und starke Subjektivierungswirkungsappelle bereitstellt. Das Wissen wird über die Textformen der biographischen Schilderungen, Alltagsweisheiten und Ratsschläge geteilt. Im Kontrast dazu zirkuliert im Spezialdiskurs spezialisiertes Wissen, das der formalen Logik folgt und ihre Gegenstände objektiviert. Es besteht in der Regel keine Handlungsorientierung, stattdessen dominieren wissenschaftsinterne Textformen wie Beweisführung, Analyse und Theoriebildung. Ein direkter Wissenstransfer von Spezialdiskurs zum Alltagsdiskurs findet daher nach den Autor*innen nicht statt, da Gegenstände und Subjektivitäten anders konstruiert werden. Es entstehen andere Begriffsfelder, selbst wenn semantisch über dasselbe gesprochen wird (vgl. ebd.). Das legt nahe, dass divergente Legitimierungspraktiken und die damit verknüpfte Festlegung kompetenter Sprechakte in den unterschiedlichen Diskursebenen zu einer Neustrukturierung des Wissens oder zu einer gänzlich anderen Produktion von Wissen führen kann. Die unterschiedlichen Legitimierungsmuster in unterschiedlichen Handlungsfeldern sollten daher in einer Subjektivierungsanalyse repräsentiert werden, damit der Unterschiedlichkeit der Wissensformen Rechnung getragen werden kann.

Ein großer Teil der Subjektivierungsforschung findet mittlerweile im Zwischenbereich zwischen Diskurs- und Biographieforschung statt, da für beide Forschungsprogramme vielfältige methodologische und methodische Anknüpfungspunkte herausgearbeitet wurden (vgl. Karl 2007, Pohn-Lauggas 2017, Spies 2017, Truschkat 2018). So kann die Biographieforschung gesellschaftliche Bezüge durch die Diskursperspektive nicht mehr nur als Elemente der Lebenswelt aufgreifen, sondern als machtvolle, gesellschaftlich verhandelte Wissensbestände.

³Der Begriff des Alltagsdiskurses ist angelehnt an Jürgen Links Begriff des Elementardiskurses, den er von Spezial- und Interdiskursen abgrenzt.

Demgegenüber hat die Biographieforschung durch ihre theoretischen und methodischen Konzepte der Ausarbeitung biographischer Narrative und Erzählungen ein Begriffsinstrumentarium, das subjektive Darstellungsweisen differenziert darstellen und damit den Begriff der Subjektivierungsweisen detaillierter ausfüllen kann. In einer biographieanalytischen Studie über straffällige junge Männer mit Migrationsbiographie stellt Spies (2015) beispielsweise in Anknüpfung an den Ansatz von Rosenthal heraus, dass biographische Erzählungen immer auch auf gesellschaftliche Regeln und Diskurse verweisen. Biographien seien nicht nur individuelle Konstrukte, sondern eng mit gesellschaftlichen Diskursen verflochten. Das Verhältnis von Diskurs, Biographie und Subjekt bestimmt Spies im Anschluss an Stuart Hall als Praxis der Artikulation. Sie macht anhand ihrer Studie deutlich, dass junge straffällige Migrant*innen in Diskurse und Subjektpositionen hineingerufen werden, durch die Diversität von Diskursen und Subjektpositionen ist ein*e Akteur*in jedoch nicht auf eine einzelne Position festgelegt. Vielmehr zeigt Spies auf, dass Akteur*innen sich in bestimmte Subjektpositionen der Diskurse, in die sie hineingerufen wurden, einbringen und in diese aktiv investieren müssen, indem sie ihre biographische Erzählung darauf aufbauen. Selbst in Konstellationen sozialer Deprivation und Situationen geringer Handlungsmacht stellt Spies daher Agency im Einnehmen mancher Subjektpositionen und Ablehnung anderer fest (vgl. ebd.).

Lisa Pfahl, Lena Schürmann und Boris Traue (2015) beziehen sich in ihrer Forschung zur Subjektivierung ebenfalls auf die Biographieforschung. Im Anschluss an Pfahls Studie zu „Techniken der Behinderung“ (2011) erarbeiten sie ein Subjektivierungskonzept dazu, wie die Selbstverhältnisse und das Alltagswissen von Schüler*innen zum Expert*innenwissen und dem Diskurs um Behinderung im Kontext des Sonderschulwesens stehen. Zur Verknüpfung von Alltagswissen und Diskurs beziehen sich Pfahl, Schürmann und Traue auf das Konzept der Selbsttechniken, das ebenfalls auf Michel Foucault zurückgeht. Selbsttechniken werden dabei sowohl von Diskursen erzeugt als auch von Subjekten zur Lebensbewältigung genutzt. Sie betrachten die Aneignung von Wissen vor dem Hintergrund der Probleme der eigenen Lebenspraxis der Subjekte und entsprechend verstehen sie die Wirkung von Diskursen als Deutung der eigenen Lebenspraxis im Kontext von Selbsttechniken, die in Diskursen zirkulieren. Dabei betten sie diese Selbsttechniken nicht nur in den Diskurs der Sonderpädagogik ein, sondern gleichzeitig in die institutionellen Gegebenheiten des Schulwesens, die die Ordnung des Diskurses strukturiert. Die Feststellungspraktiken des Diskurses der Sozialpädagogik, der bestimmte Abweichungen zu persönlichen Eigenschaften und Defiziten erklärt, stellen für Schüler*innen Selbsttechniken dar, die sie in Praktiken einer „Arbeit an der Differenz“ (Pfahl / Schürmann / Traue 2015, S. 98) nutzen, um Gründe für ihre ungleiche Behandlung bei sich selbst zu suchen. Die

Semantik des Diskurses wird genutzt, sich selbst zu deuten. Die Praktiken des Diskurses im Rahmen der Institution der Sonderschule werden über biographisches Handeln vermittelt und diskursive Segregationstechniken werden im Rahmen der Lebensführung übersetzt. Subjektivierung differenzieren sie daher als Semantik, Praktiken und Techniken und betrachten diese in den beruflichen Orientierungen, dem beruflichen Handeln und den Selbstverhältnissen. Im Rahmen der Arbeit an der Differenz beschreiben Pfahl, Schürmann und Traue Subjektivierung im Bezug zum Diskurs dabei vorwiegend als eine Praxis des Einordnens und Zuordnens (vgl. ebd.).

Die von Spies beschriebene Erfordernis der Investition in bestimmte Subjektpositionen und damit einhergehende Selektion wird als den gesamten Bereich der Lebensführung tangierende Praxis geschildert. Doch eine solche die ganze Lebensführung durchdringende Subjektivierung kann vor dem Hintergrund sich durchdringender und überschneidender Diskurse kaum für alle diskursiven Anrufungen angenommen werden. Maria Pohn-Weidinger (2014) zeigte in ihrer Studie über die Biographien von Trümmerfrauen, welche begünstigenden Voraussetzungen Diskurse aufweisen, wenn diese in Biographien eingebaut werden. Dabei betrachtet Pohn-Weidinger zwei unterschiedliche Diskurse, den nationalen Opferdiskurs und den vergeschlechtlichen Opferdiskurs. Sie stellt fest, dass alle interviewten Frauen den erst 2005 (nach der bereits älteren Thematisierung von Trümmerfrauen) wieder virulent gewordenen vergeschlechtlichen Opferdiskurs nicht aufgriffen. Die Funktionalität des nationalen Opferdiskurses besteht nach Pohn-Weidinger darin, dass er sowohl Deutungsangebote für die Zeit vor 1945 als auch nach 1945 bereithält und damit eine kontinuieritätswahrende legitimierende Erzählstruktur ermöglicht. Es wird daher die Frage gestellt, welche Rolle Zeit bei der diskursiven Wirkmächtigkeit von öffentlichen Diskursen im Feld von Alltagsdiskursen spielt. Pohn-Weidinger formuliert dabei die These, dass Diskurse ihre Wirkmächtigkeit in Diskursen besonders dann entfalten, wenn sie zum Zeitpunkt der deutungsrelevanten Erfahrungen relevant waren und mit dem Erleben und den persönlichen Erfahrungen in Verbindung gebracht werden können. Diskurse können daher von Subjekten nicht kontrolliert werden, diese entziehen sich diesen aber, wenn die Diskurse keine biographische Relevanz entfalten können. Die Widerständigkeit der Subjekte gegenüber diskursiven Deutungsmustern entsteht daher nicht aus einer reflexiven Widerständigkeit, sondern aufgrund ausgebildeter biographischer Strukturen (vgl. ebd.).

Die Auswahl der Subjektpositionen, in die adressierte Subjekte investieren, kann mit der biographischen Relevanz erklärt werden, die diese für eine übergreifende biographische Selbsterzählung erlangen können und mit denen unterschiedliche Stationen des Lebens sinnvoll miteinander verbunden werden können. Subjektivierende Wirkung kann damit sowohl als

biographisches als auch als narratives Kohärenzpotential beschrieben werden, das sie für Akteur*innen erreichen kann. Das Element der biographischen Relevanz vertieft Walburga Freitag (2005) in ihrer biographieanalytischen Studie über Personen, die contergangeschädigt wurden. Freitag betrachtet dabei, inwiefern der dispositive Normativitätstypus der Prothetisierung, lange Arme und Beine zu haben, und die weiteren Dispositive der Sonderbeschulung und der sozialen Etikettierung biographisch bedeutsam geworden sind. Dabei wird festgehalten, dass alle Dispositive biographische Bedeutung in unterschiedlichem Durchdringungsgrad erlangt haben, die selbst dann vorhanden war, wenn sie sich von den dispositiven Anforderungen abgegrenzt haben. Dabei wird das ‚wahre Wissen‘ der Diskurse teilweise zurückgewiesen und teilweise angenommen. Freitag hat dabei herausgearbeitet, dass die Regeln der Anerkennung diskursiven Wissen und produktiven Integration in biographische Selbsterzählungen durch die Gefühle der Subjekte reguliert werden. Wenn sie sich eine Verbesserung der eigenen Lebensqualität versprechen, Anerkennung finden, sich dadurch Handlungsspielräume erschließen und es als sinnvoll erleben, wurde diskursives Wissen produktiv aufgegriffen und in die eigene Biographie integriert. Es zeigt sich nach Freitag „ein starker biographischer Eigensinn“ (ebd., S. 423). Freitag sieht in Übereinstimmung mit Foucaults machttheoretischer Ausrichtung insbesondere dann eine enge Relationierung von Wissen und Subjektivität, wenn der machtvolle Zugriff produktive Effekte hervorbringt, sich in den Rahmen der Freiheit der Subjekte einschreibt und diese die Macht und das Wissen in Übereinstimmung mit ihren Motiven erleben (vgl. ebd.).

Diese in der diskursanalytischen Biographieforschung herausgestellten Moderationsfaktoren von Subjektivierungsprozessen wurden vor dem Hintergrund sehr unterschiedlich strukturierter Diskurse aufgearbeitet. Darauf, dass diese Auswahl biographischer Relevanzen nicht nur eine Entscheidung der jeweiligen Akteur*innen ist, sondern auch mit der Struktur der Diskurse und Dispositive zu tun hat, wird immer wieder hingewiesen. Darauf geht auch Viktoria Bergschmidt (2014) ein. In ihrer ethnographisch-diskursanalytischen Arbeit untersucht sie den Diskurs um Drogenabhängigkeit und Migration und macht die Drogenabhängigen ohne deutschen Pass zum Zentrum ihrer Studie. Sie stellt sich die Frage, „wie es angesichts der diskursiven Positioniertheit als „verworfen“ überhaupt möglich ist, sich dennoch als autonomes und handlungsfähiges „Subjekt“ zu behaupten“ (ebd., S. 558). Sie stellt fest, dass das Verhältnis von Subjekt und Diskurs keineswegs ein simples Reproduzieren oder Affirmieren ist, sondern mit Stuart Hall beschreibt sie es als „konstanter Prozess des „Ringens“ mit diesen Diskursen“ (ebd.). Wichtig für die Selbstpositionierung der zwei interviewten Drogenabhängigen ist die Zurückweisung der diskursiven Position des Junkies. Mit ihrer Selbstdarstellung als reflektiert und dialogfähig distanzieren sie sich zudem vom Kernelement des Kriminalitätsdiskurses eines gefährlichen

und unkorrigierbaren Kriminellen. Der gesellschaftlichen Bedrohung der Entsubjektivierung begegnen die Interviewees, indem sie sich durch die Abgrenzung von spritzenden Junkies, den „Wracks“ (ebd., S. 560), die noch viel weniger den Status eines Subjekts genießen, ihres eigenen Subjektstatus vergewissern. Die Subjektivierungspraxis der Interviewees beschreibt Bergschmidt als „navigieren“ (ebd., S. 562) durch von ihnen konstruierte „Zonen des Verworfenen“ (ebd.). Soziale Akteur*innen können sich divergent zu diskursiven Subjektpositionen subjektivieren. Die Drogenabhängigen sind jedoch in ihrem Aufenthaltsstatus bedroht und müssen eine Therapie machen, damit sie nicht ins Gefängnis kommen. Ihr Status als Drogenabhängige und damit einhergehende Fremdpositionierungen machen es den Akteur*innen schwer sich größere Autonomiespielräume im Diskurs zu verschaffen. Sie subjektivieren sich daher in Abgrenzung zu noch gefährdeteren Subjekten und stabilisieren damit die diskursive Subjektpositionen des Junkies/Wracks und des Kriminellen (vgl. ebd.). Die Fremdpositionierungen und die damit angebotenen oder aufgedrängten Subjektpositionen beeinflussen die Optionen der Subjektivierung. Es kann aber davon ausgegangen werden, dass diskursive Subjektpositionen einen sehr unterschiedlichen Verbindlichkeitsgrad haben. Mit kriminellem Handeln und entsprechenden juristischen Sanktionen ist ein hoher Grad an Verbindlichkeit der Fremdpositionierung verbunden. Die Selektion, in welche Subjektpositionen investiert wird, bleibt dabei zwar trotzdem bei den Akteur*innen, ist jedoch mit unterschiedlichen Formen von Gratifikationen und Sanktionen verbunden, mit denen sich die Akteur*innen jeweils auseinandersetzen müssen und vor deren Hintergrund der Selektionsprozess stattfindet. Für die Subjektivierungsweisen und die Frage der Autonomie in Relation zu Diskursen, spielt daher die ‚Rigidität‘ und die ‚Art‘ der ‚Fremdpositionierungen‘ in einem Diskurs eine bedeutende Rolle.

In eine ähnliche Richtung gehen schulpädagogische ethnographische Studien zur Subjektivierung von Schüler*innen. Diese sind ebenfalls in stark regulierten institutionellen Arrangements angesiedelt und betonen deren Wirkmächtigkeit. Breidenstein und Thompson (2014) haben in einer ethnographischen Studie zur Zensurpraxis in schulischen Notengesprächen analysiert, wie durch die Verknüpfung von Notengebung mit Sprechweisen über Leistungsvermögen und Leistungsaspirationen subjektivierende Anrufungen an Schüler*innen formuliert werden. Aufgrund der Anlage der Studie bleiben die Autoren jedoch auf der Ebene der Anrufung von Subjektivitäten stehen und können nicht mehr auf die subjektivierende Rezeption auf Seiten der Schüler*innen eingehen. In einer ethnographischen Studie geht Kerstin Rabenstein (2007) etwas weiter. Sie hat darauf hingewiesen, dass im Schulkontext eine bloße Zurückweisung diskursiver Anforderungen, um Zumutungen durch dispositive Anrufungen des individualisierten Lernens zu vermeiden, wenig erfolgversprechend ist. Im Rahmen des Prüfungsverfahrens der Portfolios

wird an Schüler*innen die Anforderung ständiger Selbstbeobachtung gestellt, sie werden zu Zielvereinbarungen und Lernprozessdokumentation aufgefordert und durch die Erwartungen, den eigenen Lernweg als sinnvollen Prozess dazustellen, in Sinngebungsverfahren für schulische Leistungsanforderungen eingeübt (vgl. ebd., S. 45ff). Letztlich bietet die Autorin jedoch keinen Vorschlag zur Theoretisierung des Verhältnisses von Diskurs und Subjekt, zeigt aber auf, welche Handlungsoptionen bestimmte Anpassungsstrategien an diskursive Anforderungen hervorbringen. In einer Nachfolgestudie im Rahmen einer Videographie in Settings individualisierten Unterrichts an Ganztageschulen zeigt Rabenstein (2016) wie Schüler*innen institutionell Handlungsspielräume eingeräumt bekommen, wenn sie Selbstständigkeit im konkreten Tun ausdrücken und sich damit in Subjektivierungsformen artikulieren und einfügen. Dabei geht es Rabenstein stärker um die Aufdeckung ungleich verteilter Gelegenheiten zur Selbstständigkeit, je nachdem wie kompetent Schüler*innen mit den Anforderungen an Aufmerksamkeit und Selbstorganisation umgehen. Über Praktiken der zeitlichen Priorisierung, des räumlichen Platzierens, der Inanspruchnahme von Hilfen und der thematischen Auswahl von Lerngegenständen zeigt Rabenstein, wie institutionell ermöglichte Handlungsspielräume vermittelt über damit einhergehende Erwartungen an Selbstständigkeit sich im konkreten Tun von Schüler*innen ausdrücken und so eine Inszenierung in Selbstständigkeit stattfindet. Selbstständigkeit beschreibt Rabenstein daher als eine moderne Subjektivierungsform, die stets darin eingeeht, dass nur schulerfolgreiche Freiräume zugestanden werden und nur an Schüler*innen, die diese Erwartungen hinsichtlich des Erfolges erfüllen können. Wie zu sehen ist, werden hier teilweise die institutionellen Arrangements stärker in den Blick genommen als Diskurse. Das dürfte sowohl am methodischen Zugang als auch an dem Gegenstandsbereich liegen. Ethnographische Methoden nehmen die konkreten Handlungsformen in Situationen in den Blick, die in Strukturen der Handlungsbedingungen eingelagert sind. Zudem handelt es sich beim ethnographischen Blick auf Schule um einen Blick auf einen hochgradig durchstrukturierten Raum mit hoher Regulationsdichte, weswegen sich die Bedeutung institutioneller Routinen geradezu aufdrängt. Das Sprechen von Subjektivierungsformen verweist dabei auf einen Diskussionsstrang der Subjektivierungsforschung, der stärker das Angleichen von Subjekten an Subjektformen zum Thema macht als die Subjektivierung als individuelle Aneignung und Deutung von diskursiven Erwartungen (siehe Bührmann 2012). Es wird stärker ein Aspekt der Subjektivierungsdiskussion in den Vordergrund gerückt, der ausdrückt, dass Akteur*innen erst zu Subjekten in Gesellschaft werden, wenn sie Subjektpositionen einnehmen und damit ihr Sprechen in legitime Sinnzusammenhänge eingebunden ist.

Neben Studien zur biographischen Verarbeitung diskursiver Anrufungen und Subjektivierungen

in dispositiven und institutionellen Settings sind noch Studien von Interesse, die nicht nur Subjektivierung in den Blick nehmen, sondern auch die Konstitution der Phänomene der Diskurse und damit die Wechselwirkung zwischen Diskurs und Subjekt im Blick haben. Daniel Wrana (2015) rekapituliert in zwei Studien zu Milieugruppendifferenzierung in der Erwachsenenbildung und in Lernberatungsgesprächen über didaktische Konzepte individualisierten Lernens, dass Subjektivierung (von ihm als Subjektpositionierung gefasst) sich durch eine doppelte Performativität auszeichnet, bei der sowohl die verhandelten Gegenstände als auch die Subjektpositionen, in denen gesprochen wird, produziert werden. Diese Subjektpositionen versteht Wrana nicht als stabile Strukturen, die einfach eingenommen werden können, sondern geht davon aus, dass „der Akt des Einnehmens an sich konflikthaft und widersprüchlich ist, weil schon die Strukturiertheit selbst keineswegs homogen und eindeutig ist“ (Wrana 2015, S. 127). Dabei macht Wrana deutlich, dass Akteur*innen sich durch die Beziehung zu den Wissensbehauptungen und Ordnungen und deren Gültigkeitsbehauptung subjektivieren. Durch konkrete Problematierungspraktiken von Wissensordnungen in Form von Zuschreibungs- und Differenzierungspraktiken, in denen normative Positionen der Sprecher*innen dokumentiert werden, werden Diskurspositionen gesprochen und auch transformiert. Subjektpositionierung ist damit eine Praktik der Strukturierung von Diskurspositionen, die Sagbarkeitsfelder ordnet und diese mit bestimmten Subjektivitäten verknüpft, in denen sich das Subjekt in Form von Differenzmarkierungen abgrenzt und zuordnet (vgl. ebd.). Die Praxis der Subjektivierung versteht Wrana daher als Differenzierungspraktiken in Reartikulationen diskursiver Wissensordnungen, die diese verschieben und transformieren. Durch die doppelte Perspektive von Wrana, sowohl Subjektpositionen als auch Phänomenkonstitution in den Blick zu nehmen, kann er ähnlich wie im Ansatz der WDA durch deren Integration des Deutungsmusterkonzepts die Transformation diskursiver Deutungen in den Abweichungen in der Phänomendefinition in den Blick nehmen und damit Transformation nicht nur als solche feststellen, sondern sie gegenstandsbezogen plausibilisieren. Im Begriff der Subjektpositionierung werden jedoch Praktiken der Positionierung und Subjektivierung in eins gesetzt und eine hier erforderliche Differenzierung zwischen fachlicher Positionierung und berufsbiographischer Subjektivierung erschwert.

Es wurde ersichtlich, dass die meisten hier vorgestellten Studien Interviewstudien waren und nur vereinzelt Studien, in denen teilnehmend beobachtet wurde. Das schränkt entsprechend auch den Betrachtungsraum der Praktiken der Subjektivierung ein, weil die betrachteten Subjektivierungspraktiken zumeist im Rahmen der Selbsterzählung erfolgen, sei es biographischer Art oder thematisch fokussiert. Wenn also vom Tun der Subjektivierung die Rede ist, geht es

zumeist um die Arten und Weisen der Bezugnahme auf Diskurse in Selbsterzählungen. Dabei wurde bereits zu Beginn darauf hingewiesen, dass es nicht um eine Typisierung von diskursiven Praktiken geht, sondern um Moderationsfaktoren und Transformationsvariablen im Verhältnis von Subjekt und Diskurs.

In der Betrachtung des Forschungsstands zeigt sich, dass Subjektivierung sowohl als Einnahme von Subjektpositionen verstanden wird, um subjektive Handlungsfähigkeit in sozialen Sinnzusammenhängen zu erlangen als auch als transformatorische Aneignung von diskursiven Deutungen und Subjektpositionen gedacht wird. Neben der Strukturschwäche und Überdetermination diskursiver und dispositiver Strukturen und damit vorhandener Lücken wird vorwiegend die interpretative Aneignung im Rahmen der diskursanalytischen Biographieforschung in den Blick genommen. Die Studienergebnisse von Freitag und anderen sind nicht auf alle Adressat*innen von Diskursen generalisierbar. Es handelt sich stets um Forschungen mittlerer Reichweite, die für bestimmte gesellschaftliche Gruppen Gültigkeit beanspruchen können. Dennoch können einige generelle Aspekte festgehalten werden, die für die Betrachtung von Subjektivierungsprozessen von Relevanz sind. Die Relevanz von Diskursen für die Subjektivierung ist vermittelt über eine Eigenaktivität von Subjekten im Sinne einer Investition in bestimmte Subjektpositionen, die insbesondere dann in biographische Selbsterzählungen strukturgebend eingebunden werden können, wenn diese Erlebnisse und mehrere biographische Stationen übergreifend verbinden können und im Sinne des produktiven Machtbegriffs von Foucault als Erweiterung der eigenen Bezüge auf sich selbst und die Umwelt wahrgenommen werden. Nebst diesen Modifikationsvariablen biographischer Selbstverhältnisse zeigen vorwiegend ethnographische Studien in stark regulierten Dispositiven und institutionellen Arrangements auf, dass die ‚Rigidität‘ und die Verbindlichkeit der Fremdpositionierungen ebenfalls einen großen Einfluss darauf haben, mit welchen Subjektpositionen sich Akteur*innen auseinandersetzen müssen und dazu ins Verhältnis setzen. Insbesondere in professionellen Kontexten wird dabei zusätzlich in den Blick genommen, dass Subjektivierung in einem Wechselverhältnis mit dem Diskurs steht und mit der Konstituierung des Gegenstands, über den gesprochen wird verwoben ist. In diesen Kontexten wird vor allem die doppelte Position der Akteur*innen reflektiert, sowohl Adressat*in von Diskursen als auch - in graduellen Verhältnis dazu, welche Sprecher*innenpositionen Akteur*innen einnehmen können - Mit-Produzent*in von Diskursen zu sein.

Im Kontrast zu ethnographischen Zugängen bringt der methodische Zugang von Interviewstudien, die Ad-Hoc-Erzählungen als Datenmaterial hervorbringen, methodisch dabei bereits eine Distanzierungs-, Reflexions- und Bewertungsbewegung in die Untersuchungen zu Diskurs und Subjekt mit ein. Im Rahmen von Interviews als eher außeralltäglichen Erzählungen, die eine

Gesamtschau auf das eigene (Berufs-)Leben werfen, werden situations- und teilweise auch lebensabschnittsübergreifende Erzählbögen gespannt. Das kann zeigen, inwiefern Diskurse sich in handlungsfeldübergreifende Selbstauffassungen einschreiben können und damit Subjektivitäten in ihrer Dimension der Selbst- und Weltverhältnisse strukturieren. Interviewsituationen sind auch immer von akutem Handlungsdruck entlastete Situationen, die eine retrospektive Handlungsbegründung und Kohärenzdarstellung motivieren, die die Widersprüchlichkeit akuten Handelns und die soziale Vorstrukturierung von Situationen in das Kohärenzgeflecht subjektiver Selbstdarstellung einbinden. Interviewstudien stehen daher immer auch vor dem Risiko der Verzerrung und Überbetonung subjektiver Autonomiespielräume, die sich so womöglich nicht eins zu eins in anderen Handlungskontexten umsetzen lassen. Daher ist die hier festgestellte methodische Differenz zwischen Interviewstudien und ethnographischen Ansätzen mitzureflektieren.

5.2.6. Relationierung von Wissensbeständen

Zur Theoretisierung des Prozesses und des „Tuns“ der Subjektivierung wird im Anschluss an den Forschungsstand anhand von Bernd Dewes im Rahmen der professionsbezogenen Wissensverwendungsforschung das ausformulierte Konzept der Relationierung von Wissen und Können ausbuchstabiert. Dieses Konzept kann dabei an die Überdeterminierung diskursiver und dispositiver Strukturen anschließen sowie an die festgestellte Strukturdifferenz alltagsweltlicher und diskursiver Wissensbestände. Darüber hinaus wird durch die Theoretisierung der Relationierung von Wissensbeständen die Praxis von Fachkräften betont, wodurch zwar weniger die biographische Kohärenzperspektive in den Blick gerät, jedoch stärker die Gegenstands- und Adressat*innenbezüge der Akteur*innen, die gerade im Kontext professioneller Akteur*innen stärker im Zentrum der Selbstbeschreibung der Akteur*innen stehen.

Bernd Dewe, Wilfried Ferchhoff und Frank-Olaf Radtke (1992) haben in einem zentralen Artikel die Frage nach der Wissensbasis professionellen Handelns in pädagogischen Feldern im Rahmen von Professionalisierungsdebatten als auch im Rahmen der Wissensverwendungsforschung verortet. Die dabei zumeist in den Blick genommene Verwendung von Wissen dreht sich vielfach um das Theorie-Praxis-Verhältnis und damit um Fragen der Wirksamkeit wissenschaftlichen Wissens im Rahmen der Ausbildung wissenschaftliche gebildeter Akteur*innen. Es geht ihnen darum, zu klären, inwiefern wissenschaftliches Wissen zur Anleitung praktischen Handelns dient, nur eine Anregung sein kann oder gänzlich anders zu konzeptionieren ist. In Auseinandersetzung mit der Wissensverwendungsforschung verwerfen sie die Vorstellung einer

Homologie von Erklärungs- und Handlungswissen mit der Vorstellung von einem vorhandenen Rationalitätsgefälle, das das wissenschaftliche Wissen dazu qualifiziert, das Handeln anzuleiten. Dem halten Dewe, Ferchhoff und Radtke entgegen, dass es eine wesentliche Strukturdifferenz zwischen Erklärungs- und Handlungswissen gibt und Erklärungswissen generell nicht anwendbar ist (vgl. ebd., S. 73f). Entsprechend gehen sie davon aus, dass das Theorie-Praxis-Verhältnis als eine Umgangsweise mit dieser Strukturdifferenz zu denken ist. Darüber hinaus machen sie darauf aufmerksam, dass das darin implizierte Sender-Empfänger-Modell weiterhin einen „Wissenschaftszentrismus“ (ebd., S. 75) fortschreibt, der nur dann eine produktive Auseinandersetzung mit wissenschaftlichem Wissen vorsieht, wenn dieses dazu beiträgt, eine angemessenere Wahrnehmung und Erklärung pädagogischer Probleme zu etablieren. Dem gegenüber argumentierten Dewe, Ferchhoff und Radtke, dass die Institutionalisierung des Verhältnisses von Theorie und Praxis im professionellen Handeln und daher in der ausgebildeten Professionalität als eine Praxis der Relationierung stattfindet. Diesen systematischen Ort der Begegnung und Relationierung von Theorie und Praxis bezeichnen sie als das Professionswissen. Dass sie beim Begriff des Professionswissen an dem Begriff Wissen festhalten, obwohl der Begriff Professionswissen auf keine eigenständigen Wissensbestände hinweist, sondern den Ort der Relationierung markiert, mag für Verwirrung sorgen, ist aber deshalb nicht problematisch. Das Professionswissen wird dabei als Klammer heterogener Wissens- und Urteilsformen konzipiert, in dem diese miteinander relationiert werden. Das sind bei Dewe das Handlungswissen und wissenschaftliches Wissen (Dewe 2012, Dewe/Ferchhoff/Radtke 1992) und seit der Auseinandersetzung mit der neo-institutionalistischen Perspektive auch das Organisationswissen (Dewe/Peter 2016). Das praktische Handlungswissen wird verstanden als eine unter Entscheidungsdruck stattfindende Wirklichkeitskonstruktion, die die Auswahl und den Sinn von praktischem Handeln danach beurteilt, was als angemessene Reaktion auf eine vorliegende Situation gelten kann und welche Handlungsstrategien daher zur Problemlösung verfolgt werden (vgl. Dewe/Ferchhoff/Radtke 1992). Wissenschaftliches Wissen unterliegt dem gegenüber einem gesteigerten Begründungszwang und wird danach beurteilt, ob es wahr oder falsch ist (vgl. ebd.). Wissenschaftliches Wissen wird dabei verstanden als Vorkenntnisse, auf die der Professionelle zwar angewiesen ist, die aber keine gelungene Handlungspraxis garantieren können. Das wissenschaftliche Wissen ist jedoch eine entscheidende Ressource für die Legitimierung des praktischen Handelns und daher für Professionen unerlässlich (vgl. Dewe/Peter 2016). Der Hinweis auf die Relevanz des Organisationswissens reflektiert den Umstand, dass Wissen nicht nur im individuellen Fall des/der Handelnden präsent ist, sondern auch in überindividueller Form in Form von Wissensbeständen von Organisationen. Diese sind nicht kanonisiert, sondern können

durchaus von Organisation zu Organisation differieren. Zwar erfolgt das Handeln situativ und entsprechend entfalten die inkorporierten Wissensbestände besondere Relevanz für das praktische Handeln, jedoch wissen Fachkräfte um ihre organisationale Eingebundenheit und damit die in dortige Routinen und Erwartungen eingelagerten Wissensbestände, die für sie sowohl Grenze ihrer eigenen Souveränität als auch Ermöglichungsbedingung ihres Handelns darstellen (vgl. ebd.).

Die Relationierung der unterschiedlichen Wissensformen wird dabei nicht als eine Veränderung des praktischen Handelns durch Wissen, sondern als Herstellung von Ähnlichkeitsrelationen verstanden. Entgegen dem naturwissenschaftlichen Wissen, das auch ohne Kenntnis seiner wissenschaftlichen Begründung über den Weg technischer Gerätschaften angewendet werden kann, steht sozialwissenschaftliches und pädagogisches Wissen nicht nur vor einem generellen Technologiedefizit (vgl. Luhmann/Schorr 1982) in Bezug auf eine fehlende lineare Kausalität pädagogischen Wissens, sondern auch vor dem Umstand, dass keine Anwendung in Unkenntnis dieses Wissens möglich ist. Die Wissensformen (Handlungswissen vs. wissenschaftliches Wissen / Organisationswissen) bleiben nebeneinander bestehen, können aber zueinander in Beziehung gesetzt werden, indem Ähnlichkeiten zwischen den Wissensformen gesehen werden und sie damit wechselseitig zur Beobachtung der jeweils anderen Wissensform herangezogen werden können. Mit Luhmann beschreiben Dewe, Ferchhoff und Radtke die Anregungen durch Wissensformen als „wechselseitige[.] Resonanz“ (Dewe/Ferchhoff/Radtke 1992, S. 80), die Reflexionspotentiale durch die jeweiligen Wissensformen erschließt. Nach Dewe stellen diese Reflexionspotentiale eine „Aufklärung über die Bedingungen der jeweiligen praktischen Handlungsprobleme und der für sie möglichen Entscheidungen“ (Dewe 2009, S. 125) dar. Die Relationierung von Wissensbeständen kann daher die Begründung lebenspraktischer Entscheidungen verändern, nicht aber in Form der Übernahme dieser Entscheidungen stattfinden. Die Kriterien an dem sich professionelles Handeln zu orientieren hat, bewegen sich daher im Rahmen der Gleichzeitigkeit von angemessenem Handeln (Handlungswissen) und Wahrheit (Wissenschaftlichem Wissen).

Professionswissen wird durch „organisationsbasierte Routinisierungen und Habitualisierungen der praktischen Tätigkeit erworben“ (Dewe/Peter 2016), weswegen das Professionswissen in dieser Hinsicht Bestandteil des praktischen Handlungswissen ist, mit dem die Kompetenz des Könnens teilt.

Daher wird die Strukturlogik professionellen Handelns immer im Organisationskontext betrachtet. Denn Sozialarbeiter*innen agieren immer vor dem Hintergrund ihrer Organisation und treten berufsbiographisch ein in ein Verwendungsgeschehen der Organisation. Dieses tradierte

Verwendungsgeschehen definiert nicht unbedingt, welches Wissen verwendet wird, sondern definiert, wie organisationsspezifische Probleme typischerweise gelöst werden. In diesen organisationalen und institutionellen Strukturen wird professionelles Handeln habitualisiert und man tritt ein in einen Raum ‚vorgegebener Lösungen‘ (vgl. Dewe 2012).

Demgegenüber kann dem diskursiven Wissen kein eigenständiger Ort oder Produktionszusammenhang zugeordnet werden, wie das bei wissenschaftlichem Wissen im Hinblick auf Forschungsinstitutionen und bei Organisationswissen auf Organisationen, Verbänden und Fachöffentlichkeiten geschieht. Diskurse liegen quer zu diesen Orten der Wissensproduktion, da mit Diskursen Formen der Wissensproduktion zur Phänomendefinition beschrieben sind und diese damit sowohl in wissenschaftlichen, fachöffentlichen und öffentlichen Arenen angesiedelt sind. Was im Kontrast zu wissenschaftlichem Wissen und Organisationswissen jedoch möglich ist, ist den öffentlichen Diskurs als von diesen Wissensformen nicht umfassten Ort der Wissensproduktion in den Blick zu nehmen. Darüber hinaus müssen bei diskursivem Wissen vor allem andere Funktionen als bei wissenschaftlichem Wissen und Organisationswissen in Betracht gezogen werden. Praxiswissen wird als Wissen im Hinblick auf dessen Anwendbarkeit betrachtet, Organisationswissen als solches, das organisationsspezifische Problemlösungen routinisiert, wissenschaftliches Wissen als solches Wissen, das auf die Qualifikation von wahr und falsch hin betrachtet wird. Für diskursives Wissen kann in Rückbesinnung auf den Diskursbegriff die Etablierung und Durchsetzung sozialer Realitäten herausgestellt werden, weswegen die Funktion der Durchsetzungsfähigkeit des Wissens angenommen werden kann in der Hinsicht, dass das Phänomen, über das Wissen produziert wird, gesellschaftlich als fixiert definiert wird (nicht als immer neu falsifizierbar wie in der Wissenschaft). Diskursives Wissen könnte daher hinsichtlich der Produktion und Zirkulation von Diskursen nur als kognitiv repräsentiertes Wissen gelten, solange der Prozess der Fixierung sozialer Realitäten nicht vorläufig abgeschlossen⁴ ist und damit die Kontingenz und Veränderbarkeit des Wissens und der Realität bewusst ist. Ist das nicht der Fall, ist dieses Wissen in seinen jeweiligen Produktionszusammenhängen als etabliertes Wissen sedimentiert. Die Auseinandersetzung über Subjektivierungsprozesse zeigt darüber

⁴ Für Diskurse kann keine wirklich abgeschlossene Herstellung sozialer Realitäten angenommen werden, da Diskurse immer auf deren Reproduktion und Wiederholung angewiesen sind und daher immer als eine brüchige Struktur gelten. Ein vorläufiger Abschluss der Herstellung sozialer Realität ist damit so verstanden, dass die Intensität der Auseinandersetzung, das Ringen um diese Realitäten und die Aufmerksamkeit auf diesen Veränderungsprozess so weit abgenommen hat, dass keine vermehrte Produktion oder Anfechtung dieses Wissens stattfinden. Was nicht bedeuten muss, dass nicht zu einem späteren Zeitpunkt Verschiebungen, Transformationen oder Umbrüche des Wissens und der sozialen Realitäten stattfinden können.

hinaus, dass eine Subjektivierung im Horizont eines Diskurses als eigenwillige Ausgestaltung von diskursiv produzierten Subjektpositionen gefasst werden kann. Daher kann für diskursives Wissen zusätzlich die Funktion der Herausstellung einer gesamtgesellschaftlichen Relevanz der eigenen Positionierung und dessen Relationierung zu gesamtgesellschaftlichen Deutungshorizonten angenommen werden. Dabei geht es nicht nur um eine fachliche Positionierung und die Legitimation der eigenen Praxis, sondern um deren übergeordnete Sinndarstellung. Im Rahmen der Betrachtung von Subjektivierung als Praxis der Relationierung von Wissensbeständen, sollen diese Funktionen und Verwendungsweisen von Wissen im Vordergrund stehen.

Dewe (2012) und Dewe u.a. (1992 und 2016) konzipieren das Professionelle Wissen damit als eine Struktur relationaler Autonomie. Wissenschaftliches Wissen und Organisationswissen muss immer in Form von Isomorphieoperationen mit anderen Wissensformen abgeglichen werden, Gestaltgleichheiten hergestellt und in den Modus einer wechselseitigen Beobachtung gebracht werden. Bernd Dewe hat sich in einem Artikel zwar zum Thema Diskurs im Kontext seiner These der Relationierung von Wissensformen geäußert, dabei Diskurse jedoch nicht als kollektive Wissensbestände aufgefasst, die Phänomene definieren, sondern als außeralltägliche Gesprächsformen, in denen Geltungsansprüche dezidiert zum Thema gemacht werden, wie er das für die Wissenschaft und die Institutionen der parlamentarischen Demokratie feststellt (vgl. Dewe 2009). Es liegen bei Dewe daher keine Ausführungen zur Relationierung *zu* diskursivem Wissen vor. Deshalb müssen eigene Überlegungen dazu angestellt werden, welche Rolle diskursives Wissen im Verhältnis der bei Dewe dargestellten Wissensformen erlangen kann. Dewe u.a. (Dewe 2012, Dewe/Ferchhoff/Radtke 1992) konzipieren durch die Differenzhypothese von Wissensformen (Handlungswissen vs. andere Wissensformen) das Professionelle Wissen zuvorderst als einen Filter der Durchschlagskraft von Wissen und damit auch von Diskursen. Darin unterscheiden sich professionelle Akteur*innen aber zuvorderst nicht von anderen sozialen Akteur*innen. Das Besondere bei professionellen Akteur*innen ist, dass sie von Diskursen nicht nur angerufen werden und sich die ihnen angetragenen Subjektpositionen interpretativ aneignen und sich dazu positionieren müssen, um sie in ihre Selbst- und Weltverhältnisse zu integrieren. Professionelle Akteur*innen zeichnen sich nach Dewe durch die Gleichzeitigkeit der Logiken des Handlungswissens und anderer Wissensformen aus, dass sie einerseits angemessen im Alltag handlungspraktisch agieren, aber auch immer Erklärungs- und Begründungswissen parat haben müssen, um ihr eigenes Handeln vor sich selbst und anderen zu legitimieren und als problemadäquat zu plausibilisieren. Diese Differenz zwischen professionellen und anderen sozialen Akteur*innen hat für die Relationierung *zu* diskursivem Wissen daher einige

Konsequenzen, die im Folgenden ausgeführt werden und als Thesen einer Relationierung *zu* diskursivem Wissensbeständen verstanden werden sollen. (1) Das Professionswissen fassen Dewe u.a. als Gleichzeitigkeit unterschiedlicher Strukturlogiken, was im Rahmen des wissenschaftlichen Wissens heißt, dass sie mit Erwartungen konfrontiert sind, ihr Handeln im Rahmen ihrer Arbeitsfelder als wissenschaftlich qualifiziertes Handeln zu plausibilisieren. Aufgrund der Alltagsnähe ihrer Praxis ist das jedoch keine generell vorhandene Erwartung, sondern etwas mit dessen Konfrontation sie rechnen müssen. Professionelle Akteur*innen sind damit im Kontrast zu Alltagsakteur*innen nicht nur in ein Netz heterogener gesellschaftlicher Diskurse eingesponnen, sondern sind durch ihr professionelles Selbstverständnis mit der Erwartung konfrontiert, der Relevanz der wechselseitigen Relationierung von Wissen größere Bedeutung beizumessen. Sie sind damit zwar genauso Adressat*innen von Diskursen wie andere Akteur*innen, sind jedoch in Diskursen dazu aufgefordert eine stärkere Integrationsleistung der Relationierung von Wissensbeständen zu erbringen und sich entsprechend zu diskursiven Deutungsmustern nicht nur persönlich, sondern fachlich zu positionieren. (2) Subjektivierung von professionellen Fachkräften ist wie bei Dewe ausgeführt auch eine organisational strukturierte Subjektivierung, da man sich nicht mehr nur als einzelnes Individuum im Rahmen des Diskurses subjektiviert, sondern als ein gebundenes Individuum. Entsprechend ist der Modus der Relationierung darüber hinaus eine an professionellem Handeln angelagerte, durch Ausbildung und organisationale Einbindung relativierte Praxis der Subjektivierung. Das Handlungswissen professioneller Akteur*innen wird deshalb nicht mehr nur mit oftmals vorreflexiv oder biographisch präsenten Selbst- und Weltverhältnissen in Beziehung gesetzt, sondern mit explizierten wissenschaftlichen Wissensbeständen und organisationalen Routinen, weswegen die Anschlussfähigkeit an diskursives Wissen höhere Explikationsanforderungen stellt und im Modus wechselseitiger Beobachtung einer weiteren Reflexionsschleife ausgesetzt ist. (3) Dennoch ist diskursives Wissen in seiner Ausprägungsform als Deutungsmuster einfacher anschlussfähig an das Handlungswissen. Dadurch, dass diskursives Wissen in Form von Deutungsmustern und nicht nur in der Form wissenschaftlichen Wissens zirkuliert und damit Phänomen- und Problemdeutungen hervorbringt und Ideen zu deren Lösbarkeit verhandelt, werden bereits Vorstrukturierungen von Relationierungen, ähnlich zu organisationalen Routinen, vorgenommen, die sich jedoch durch einen geringeren Explikations- und Erprobungsgrad auszeichnen als beim Organisationswissen. Ebenso können sich Diskurse in Form von dispositiven Strukturen, also Institutionalisierungsprozessen von Phänomendeutungen, ebenfalls in Routinen von Organisationen ausdrücken und Erwartungshaltungen sowohl von Adressat*innen als auch deren Umwelten strukturieren. (4) Diskursives Wissen tritt in der Regel nicht wie wissenschaftliches

Wissen als eine Option zur Interpretation sozialer Phänomene auf, die, ohne moralische Bedenken auszulösen, auch anders interpretiert werden könnte. Diskursives Wissen tritt wesentlich direkter als machtvolleres Wissen auf, das in Form von Deutungsmustern als Handlungserwartungen und oftmals moralisch qualifizierte Subjektpositionen Erwartungen an die Adressat*innen dieser Wissensbestände artikulieren und Positionierungen zu diesen Wissensbeständen provozieren. An diesem Punkt kann Dewes (2009) Argumentation in Bezug auf die Rezeption sozialwissenschaftlichen Wissens in Beratungskontexten aufgegriffen werden. Dort argumentiert er, dass im Beratungskontext professionelle Akteur*innen sozialwissenschaftliche Wissensbestände zur Interpretation der Situation und Probleme der zu Beratenden heranziehen, die oftmals Alltagstheorien widerlegen, dadurch Verhaltenssicherheit abbauen, Widerstände hervorrufen können und von den zu Beratenden nicht nur nach dem Kriterium der Wahrheit, sondern auch der „emotionalen Verträglichkeit“ (ebd., S. 131) rezipiert werden. Die Annahme möglicher Widerstände bei der Rezeption diskursiver Wissensbestände, die mittels Subjektpositionen die Identitätsentwürfe von sozialen Akteur*innen adressieren, wird auch in der Diskurstheorie angenommen. Damit wird zwar keine zwingende Widerständigkeit angenommen, aber auch ein Hinweis auf die Relevanz der eigenen Identitätsentwürfe bei der Rezeption formuliert. Da professionelle Akteur*innen jedoch nicht als ganze Person auftreten, sondern als beruflich spezifizierte Personen, geht es bei ihnen um das berufliche Selbst, das auch im Rahmen von Problemdiskursen adressiert wird. Daher kann davon ausgegangen werden, dass bei der Relationierung zu diskursivem Wissen ähnlich wie das Professionswissen bei Dewe, das im Modus einer Gleichzeitigkeit der Kriterien der Angemessenheit und Wahrheit operiert, auch eine Gleichzeitigkeit mehrerer Kriterien angenommen werden kann - in dem Fall die Kriterien Wahrheit, gesamtgesellschaftlichen Relevanz und professionelle Verträglichkeit und Angemessenheit. Entgegen dem Kriterium der emotionalen Verträglichkeit, die Dewe für zu Beratende in Beratungskontexten postuliert, kann für professionelle Akteur*innen angenommen werden, dass diese diskursive Wissensbestände und professionsbezogene Handlungserwartungen zu ihrem professionellen Selbst in Beziehung setzen und dieses im Hinblick auf die Passung zu diesem Selbst hin interpretieren und bewerten und gleichzeitig handlungsfeldorientierte Abwägungen treffen, da sie nicht nur mit ihrer eigenen Identität eintreten, sondern in Verantwortlichkeiten gegenüber Organisation, Adressat*innen und Handlungsfeldern stehen. Dieses Achten auf, des in organisational strukturierte Handlungsfelder eingebundenen eigenen professionellen Selbst vor dem Hintergrund diskursiver Handlungs- und Identitätserwartungen, soll daher als Abwägung von Verträglichkeiten und Angemessenheiten sowohl gegenüber dem professionellen Selbst als auch den Anforderungen des Handlungsfeldes verstanden werden.

Insofern könnte man sagen, ist diskursives Wissen eine aufdringlichere Wissensform als das wissenschaftliche Wissen im Rahmen der Ausbildung. Es ist durch seine Struktur als Deutungsmuster anschlussfähig an organisationale Routinen und Handlungswissen, hat jedoch einen geringeren Explikations- und Erprobungsgrad bei der Anwendung auf konkrete Situationen des beruflichen Alltags. Auch bei diskursivem Wissen werden bestimmte Handlungselemente, wie Lösungen, Mittel, Fragen, Situationen etc. miteinander verknüpft und so konventionelle Lösungen für Probleme vorgetragen. Diese tauchen aber als plausibilisierte und legitimierte Geschichten und nicht als erprobte Routinen auf. Entsprechend stellt sich bei diskursivem Wissen sowohl eine hohe Integrationserwartung als auch ein Integrationsproblem zu vorhandenen Routinen und es ist daher gleichermaßen auf die Herstellung von Ähnlichkeitsrelationen angewiesen. Da diskursives Wissen als machtvolleres Wissen vorgetragen wird und daher oftmals moralisch qualifiziert ist, ist es daher einerseits anfällig gegenüber Widerständen der Adressat*innen und andererseits operiert es im doppelten Rezeptionsmodus der Wahrheit und professionellen Verträglichkeit.

Es soll daher festgehalten werden, dass mit Dewe (2009 und 2012) und Dewe u.a. (1992 und 2016) die Subjektivierung von professionellen Akteur*innen im Rahmen von Diskursen als ein Prozess der Herstellung von Ähnlichkeitsrelationen von im Diskurs verhandelten Wissensbeständen und Phänomendeutungen mit dem Handlungswissen, dem Organisationswissen und dem wissenschaftlichen Wissen betrachtet werden muss. Im Rahmen einer Subjektivierungsanalyse ist es daher erforderlich, sowohl die Selbstetikettierungen der Verwendung von Wissensbeständen des Diskurses zu betrachten als auch und vor allem die Differenzmarkierungen im Rahmen von Selbsterzählungen beruflicher Praxis und die gesellschaftlichen Relevanzmarkierungen in den Blick zu nehmen. Wenn im Rahmen der Selbsterzählung die Situation der Explikations-, Erprobungs- oder Erklärungsbedürftigkeit von beruflichen Handlungssituationen aufkommt im Hinblick auf Differenzmarkierungen in Bezug auf das berufliche Selbst, Adressat*innen und Handlungsfelder in Form von Passungsabwägungen, können dabei sowohl das Was als auch das Wie dieser Herstellung von Ähnlichkeitsrelationen in den Blick genommen werden und vor dem Hintergrund der Aufarbeitung der diskursiven Wissensbestände Relationierungen zu diesen Wissensbeständen fokussiert werden. Darüber hinaus müssen in den Selbsterzählungen Geltungsansprüche hinsichtlich von Ansprüchen und Praktiken der Durchsetzung von Wissen als auch Erwägungen deren gesamtgesellschaftlicher Relevanz in den Blick genommen werden.

Mit Klaus Peter Horns Begriff der Pädagogiken (1999) sollen daran anschließend spezifische Relationierungsweisen dargestellt werden. Nach Horn sind Pädagogiken abstrahierbare

Interpretations- und Anwendungsschemata für die Relationierung von Situation, Erfahrung und Wissen (Erzielungsvorstellungen, Normen, Regeln), die eine Situation zu einer pädagogisch bearbeitbaren Situation machen - quasi ein pädagogisches Weltbild. Zwar unterscheiden sich die Praxis der Relationierung bei Dewe und die Pädagogiken bei Horn. Beide sind jedoch Antworten auf die Frage der Verknüpfung von Theorie und Praxis bei pädagogischen Fachkräften. Horn übersieht dabei die organisationale Seite und geht genauso wenig wie Dewe auf diskursives Wissen ein. Horns Konzept der Pädagogiken kann jedoch als auf Dauer gestellte Wissensverwendung gefasst werden, weil Pädagogiken situationsübergreifende und im beruflichen Selbstverständnis verankerte Interpretationsschemata darstellen. Damit kann die zeitliche Verstetigung von Relationierungen in den Blick genommen werden, wie das auch Oesterreicher (2014) für das Professionsverständnis als Kulminationspunkt von Wissensverwendungsweisen herausstellt. Die unterschiedlichen Relationierungsweisen sollen daher verdichtet als Pädagogiken verstanden werden, als an manchen Stellen zur Legitimation des eigenen Handelns herangezogene Situationsdefinitionen und Lösungswege, die mit wissenschaftlichem und weiteren Wissensbeständen angereichert werden und dafür verwendet werden, die eigene Praxis vor anderen zu begründen und zu plausibilisieren. Im Hinblick auf den Begriff des Professionellen Wissens und die Relation unterschiedlicher Wissensformen geht es dann im Rahmen der Subjektivierungsanalyse nicht mehr darum, wie überhaupt eine Situation zu einer pädagogisch zu bearbeitenden Situation wird, sondern wie sie zu einer auf eine spezifische Weise wahrzunehmende und zu bearbeitende Situation wird, wie diese Situationswahrnehmungen auf das professionelle Selbstverständnis verweisen und welche Wissensbestände für diese Spezifika im Sinne von Ähnlichkeitsrelationen maßgeblich sind.

6. Methodisches Vorgehen

6.1. Datenerhebung

6.1.1. Auswahl des Erhebungsverfahrens und Sampling

Diese Studie möchte erarbeiten, ob und wie fachliche Expert*innen in der Lage sind, in gesellschaftlichen Problemdiskurse zu intervenieren und dort Deutungen zu transformieren und wie dabei disziplinäre und diskursive Wissensbestände miteinander relationiert werden. Dafür müssen entsprechend Expert*innen befragt werden.

Als Expert*innen gelten in einer wissenssoziologischen Betrachtungsweise Personen, „die sich – ausgehend von einem spezifischen Praxis- oder Erfahrungswissen, das sich auf einen klar begrenzbaren Problembereich bezieht – die Möglichkeit geschaffen haben, mit ihren Deutungen das konkrete Handlungsfeld sinnhaft und handlungsleitend für Andere zu strukturieren“ (Bogner u.a. 2014, S. 13). Das Wissen der Expert*innen ist in dieser Betrachtungsweise nicht deshalb relevant, weil es besonderes reichhaltig oder reflektiert ist, sondern weil es „in besonderem Ausmaß praxiswirksam wird“ (Bogner/Menz 2005a, S. 45). Ihr Wissen hat potentiell soziale Relevanz darin, Phänomene und Probleme zu definieren und damit die gesellschaftlichen Reaktionen darauf mitzubeeinflussen. Bogner u.a. konzipieren den Status von Expert*innen in Nachfolge von Foucault daher als eine „Macht-Wissen-Konfiguration“ (Bogner u.a. 2014, S. 14). Sie besitzen die Möglichkeiten, ihre Orientierungen durchzusetzen und bestimmen daher, „aus welcher Perspektive und mithilfe welcher Begrifflichkeiten in der Gesellschaft über bestimmte Probleme nachgedacht wird“ (ebd., S. 15). Zur Definition der Expert*innen zählt daher ihr Einflusspotential in gesellschaftlichen Deutungskämpfen. Um dieses einschätzen zu können, wird daher das Deutungswissen der Expert*innen in dieser Studie mit dem Spektrum im Diskurs verhandelter Deutungsoptionen in Beziehung gesetzt. Von besonderem Interesse bei Expert*inneninterviews ist daher ihr Deutungswissen, das als Erklärungsmuster spezifischer Phänomene und Praktiken in Form von subjektiven Sinnkonstruktionen der Befragten in der Analyse rekonstruiert werden muss. Im Kontrast zu technischem Wissen (Systematik und inhaltliche Spezifität des Wissens) oder Prozesswissen (Einsicht in Handlungsabläufe, Interaktionsroutinen, organisationale Abläufe) liegt Deutungswissen den Expert*innen jedoch nicht unmittelbar vor, sondern wird mittels der Datenerhebung und Datenauswertung als solche erst hergestellt und ist daher „analytische Konstruktion“ (Bogner/Menz 2005a, S. 42) der

Forscher*in. Ob ein Wissensbestandteil im Interview bloß technisches Wissen ist, das keiner weiteren Interpretation bedarf, oder ob es sich dabei um Deutungswissen handelt, kann daher nicht der Aussage als solcher entnommen werden, sondern muss im Hinblick auf andere Passagen und die interessierende Fragestellung kontextualisiert und in Beziehung gesetzt werden. Da die Interviewten jedoch nicht nur als Expert*innen betrachtet werden und damit hinsichtlich ihres gegenstandsbezogenen Wissens, sondern auch als Professionelle, steht darüber hinaus auch deren Interpretation ihres Adressat*innenbezugs im Fokus. Das von den interviewten Medienpädagog*innen inkorporierte Wissen wird in deren alltäglicher Praxis Adressat*innen nicht nur als nutzbares Wissen vorgelegt (bspw. in Ratgebern), sondern wird auch im Rahmen praktischen pädagogischen Handelns wirksam und ist damit involviert in Konstruktionsprozesse pädagogischer Situationen und Fachkräfte-Adressat*innen-Beziehungen.

Die Auswahl der Interviewpartner*innen orientiert sich sowohl an der Fragestellung als auch an der theoretischen Konzeption der Arbeit. Um zu beurteilen, inwiefern fachliche Expert*innen in der Lage sind, in gesellschaftliche Problemdiskurse zu intervenieren und dort Deutungen zu transformieren, müssen die Expert*innen hinsichtlich einer Verbindung mit dem Diskurs ausgewählt werden. Das wurde im Sampling dadurch berücksichtigt, dass nur Personen interviewt wurden, die öffentlich, insbesondere in publizierten Projektkonzeptionen, als Kritiker*innen aufgetreten sind. Dabei muss mit bedacht werden, dass bereits die Feststellung, wer als Expert*in gilt und damit Gegenstand der Studie wird, ebenfalls eine Konstruktion der Forscher*in in Abhängigkeit von der jeweiligen Fragestellung und dem Erkenntnisinteresse der Studie ist. Die in dieser Studie interviewten Medienpädagog*innen, die hinsichtlich ihrer Einschätzung zu Gewaltdarstellungen in Computerspielen befragt wurden, sind schwerpunktmäßig aber nicht ausschließlich mit Computerspielen befasst und bearbeiten keineswegs ausschließlich das Thema Mediengewalt. Zudem sind sie praktisch in der Jugendmedienarbeit tätig und arbeiten daher auch in der pädagogischen Praxis mit Jugendlichen und anderen Adressat*innen. Die Interviewten sind daher nicht ausschließlich Expert*innen für Mediengewalt in Computerspielen und professionelle Medienpädagog*innen im Umgang mit Mediengewalt, werden aber durch die Datenerhebung und die spezifischen Fragen im Setting des Interviews zu Expert*innen gemacht. Das bedeutet jedoch im Gegenzug nicht, dass der Expert*innenstatus der Interviewten ausschließlich durch die Forscher*in verliehen wird, sondern er liegt durchaus gesellschaftlich vor, indem diese Personen eine hervorgehobene Stellung mit sozialem Wirkungspotential haben und ihr Wissen unabhängig von der Forscher*in nachgefragt wird.

Für die Deutungsmusteranalyse sollen die Expert*innen als Repräsentation ihrer Zunft

betrachtet werden und gemeinsame Wissensbestände, Relevanzstrukturen und Deutungsmuster aus den Interviews rekonstruiert werden. Dabei gelten die Texte aller Interviews als Gesamtobjekt, das analysiert wird. Die dadurch notwendige Vergleichbarkeit der Interviewpartner*innen wird dabei sowohl durch die initiale Recherche der Interviewpartner*innen (1), den internen Verweisungszusammenhang der befragten Personen (2) und die Leitfadenskonstruktion (3) hergestellt.

(1) Die Interviewpartner*innen arbeiten in unterschiedlichen Organisationen und Handlungsfeldern der außerschulischen Jugendmedienarbeit, weswegen sie dahingehend nur eingeschränkt vergleichbar sind, weil sie zwar alle der Disziplin der Medienpädagogik und der Jugendmedienarbeit zuzuordnen sind, dort jedoch in heterogenen Feldern tätig sind. Die Vergleichbarkeit der Interviewpartner*innen besteht in einer Ähnlichkeit des Aufgabenprofils und in einem ähnlichen Verhältnis zum Diskurs. In der initialen Recherche (Internet, Fachjournals) nach Interviewpartner*innen wurden diese danach ausgewählt, dass sie (1) medienpädagogische Projekte zu Mediengewalt entwickelt und durchgeführt haben, (2) in irgendeiner Weise (öffentlich, fachöffentlich) öffentlichkeitswirksam kritisch Stellung zum Diskurs um Mediengewalt genommen haben und (3) in irgendeiner Funktion als Multiplikator*innen tätig sind/waren. Es wurde deshalb im Internet und in Fachjournals vorwiegend nach medienpädagogischen Projektkonzeptionen zum Themenbereich Computerspiele und Gewalt gesucht und im Anschluss daran die dadurch recherchierten Organisationen nach weiteren Personen und deren Netzwerken durchsucht, die diese Kriterien erfüllen. Wichtig für die Auswahl war gerade ihre Schnittstellung zwischen ‚normalen‘ Medienpädagog*innen, die primär mit ihren Adressat*innen arbeiten, und einer Multiplikator*innenfunktion, die primär koordinierend wirkt und als Ansprechpartner*in fungiert. Sie sind durch ihre Position in unterschiedlichen Medienfachberatungsstellen Ansprechpartner*innen für pädagogische Fachkräfte, die in ihrer alltäglichen Arbeit medienpädagogisch mit Computerspielen arbeiten wollen. Sie sind so Multiplikator*innen von Orientierungs- und Deutungswissen zu Computerspielen und auch Mediengewalt. Darüber hinaus sind sie aber auch als Medienpädagog*innen in der Praxis tätig und arbeiten in Projekten mit Jugendlichen, Eltern und anderen Adressat*innen. Dadurch können diese Akteur*innen nicht nur Deutungsoptionen anbieten, die dann pädagogische Fachkräfte eigenständig in praktische Situationen und Projektkonzepte übertragen müssen, sondern sie können Situationsdefinitionen und fertige Projektkonzepte anbieten und damit nicht nur auf Deutungen, sondern auch auf die Praxis von pädagogischen Fachkräften strukturierend Einfluss ausüben, indem die Relationierung von Wissen und Praxisroutinen direkt adressiert werden kann. Die Interviewpartner*innen wurden wegen dieser doppelten Anschlussfähigkeit ihres Wissens

ausgewählt. Ihr Deutungswissen ist in Spezial- und Interdiskursen anschlussfähig sowie in dispositiven Settings handlungspraktisch umsetzbar.

(2) Nach der ersten Recherche wurden die Interviewpartner*innen teils danach gefragt, teils haben sie es in den Interviews von sich aus benannt, welche Personen noch als relevante Akteur*innen im Feld gelten. Die initiale Recherche hat ergeben, dass der Personenkreis bundesweit verstreut ist und im Laufe der Interviews hat sich gezeigt, dass eine große Übereinstimmung zwischen Recherche und internen Verweisen besteht. Alle Interviewpartner*innen oder Organisationen, die zuvor recherchiert wurden, wurden auch von den Interviewpartner*innen genannt (darüber hinaus war der Großteil der Nennungen bei allen Interviewpartner*innen gleich), was sich auch dadurch erklärt, dass sie sich in Form eines losen Netzwerkes organisiert haben und miteinander über verschiedenen Kanälen in Kontakt stehen oder standen. Dabei haben sich die Interviewten in Netzwerktreffen und informellen Kontakten über ihre pädagogische Praxis als auch in Bezug auf ihre Wissensbestände ausgetauscht und einander angeregt. Der Austausch ist nicht zwischen allen Interviewten gleich stark und resultiert manchmal auch darin, unterschiedliche Schwerpunkte abzustecken. Dennoch lässt sich aufgrund dieser Netzwerkstruktur der Interviewten eine Vergleichbarkeit hinsichtlich ihres Deutungswissens annehmen. Es wurde jedoch keine Vollerhebung dieses Netzwerkes durchgeführt, da teilweise Personen nicht zu Interviews bereit oder nicht mehr im Bereich tätig waren. Einige der interviewten Personen bilden den ‚harten Kern‘ dieser Gruppe. Es sind die Personen mit den größten Übereinstimmungen an Nennungen für weitere relevante Interviewpersonen unter den Interviewten.

(3) Durch den Leitfaden der Interviews wurden den Interviewten vergleichbare Fragen zu verschiedenen Themenkomplexen gestellt, womit in allen Interviews berufsbiographische Erzählungen und Einschätzungen zum Thema Mediengewalt, zur Wahrnehmung der Debatte um Gewaltdarstellungen in Computerspielen, zu den Maximen und Relevanzen der eigenen pädagogischen Praxis vorkommen und wie generell und im Rahmen der eigenen Organisation mit dem Thema Jugendmedienschutz verfahren wurde.

Im Anschluss an die Deutungsmusteranalyse und die Rekonstruktion gemeinsamer Wissensbestände und Deutungsmuster sollen dann einzelne Interviewte hinsichtlich ihrer besonderen Organisation dieser kollektiven Muster zu kohärenten Einheiten im Rahmen von Fallanalysen betrachtet werden. Die berufsbiographischen Ad-hoc-Erzählungen werden dabei als besondere Organisationsformen der Relationierung von Wissensbeständen im Rahmen professioneller Identität betrachtet.

Um diesem Vorhaben nachzugehen, wurde deshalb als Erhebungsinstrument ein

leitfadengestütztes semi-narratives Expert*inneninterview geführt. Helfferich (2011) schlägt für die Konzepte subjektive Theorien und Deutungsmuster Leitfadeninterviews vor, da Strukturierungen hier sinnvoll sind. Bei Deutungen ist nicht wie bei narrativen Fragestellungen einzig der Interviewte, derjenige der beurteilt was wahr und ausreichend ist, sondern der Interviewer, ob angemessen, ernsthaft oder ausreichend kommuniziert ist. Durch den Leitfaden kann die Vergleichbarkeit der Ad-hoc-Erzählungen gewährleistet werden und die für die Fragestellung relevanten Themenbereiche abgedeckt werden. Es bietet sich dabei eine Mischung zwischen erzähl- und verständnisgenerierenden Fragen an, die Verständnisprobleme thematisieren oder eine thematische Zentrierung vornehmen. Der Fragestellung ist daher das leitfadenzentrierte Interview angemessen, da nicht die biographische Selbstthematisierungen und damit der ungehinderte Erzählfluss bedeutsam ist, sondern die subjektiven Sinnkonstruktionen spezifischer Themenfelder, in diesem Fall der Umgang mit Mediengewalt und ethischen Fragen in Computerspielen und der Umgang mit Jugendlichen, die damit konfrontiert sind. Da jedoch in diesem Zuge nach der Reproduktion von Deutungsmustern aus dem Diskurs gefragt wird, müssen immer wieder erzählgenerierende Fragen in den eingeführten Themenfeldern eingestreut werden, damit die Bezüge zum subjektiven Sinnsystem aufrechterhalten werden. Es geht darum, welche Impulse die Interviewten im gewählten Thema von sich aus ansprechen und als thematisierungswürdig erachten, um die Akteur*innen plausiblen und selbstgewählten Anschlussstellen an den Diskurs auszumachen. Daher werden die Interviewten gerade nicht als Expert*innen ihrer Biographie und damit ausschließlich als Privatpersonen angesprochen, sondern vorwiegend als Expert*innen ihrer beruflichen Handlungsfelder. Diese Studie orientiert sich deshalb an der Interviewform des Expert*inneninterviews, das sich nicht über eine spezifische Methodik, sondern über den Gegenstand des Interesses, die Expert*innen, definiert (vgl. Bogner u.a. 2014). In der aus dieser eigenwilligen gegenstandsbezogenen Definition der Methode hervorgehenden Debatte um die Eigenständigkeit einer Erhebungsmethode Expert*inneninterview wurde jene Eigenständigkeit in Frage gestellt. Dem ist dahingehend zuzustimmen, dass es sich beim Expert*inneninterview im Sinne von Bogner und Menz um eine sehr spezifische Variante handelt, die an einem bestimmten Forschungsprogramm orientiert ist. Es muss deshalb spezifiziert werden, dass Bogner und Menz in Nachfolge von Meuser und Nagel (2005) ihre Variante des Experteninterviews im interpretativen Paradigma verorten und spezifischer nicht so sehr die Expert*innen im Blick haben, sondern deren interessierende Wissensbestände. Der zentrale Gegenstand ist das „implizite Wissen von Expert*innen im Sinne von funktionsbereichsspezifischen handlungsleitenden Orientierungen“ (Kassner/Wassermann 2005), weswegen dafür auch eine rekonstruktive Herangehensweise nahegelegt wird.

In der Differenzierung von Bogner und Menz wird ein ‚theoriegenerierendes‘ Expert*inneninterview durchgeführt. Bogner und Menz (2005) unterscheiden explorative, systematisierende und theoriegenerierende Expert*inneninterviews. Explorierende Expert*inneninterviews dienen zur Felderschließung, zur Erarbeitung von Interviewleitfäden oder zur Schärfung des Problembewusstseins der Forscher*in und behandeln die Zielgruppe als Informationsquelle für das eigentliche Forschungsvorhaben, das nicht unbedingt um Expert*innen zentriert ist. Es ist ein hypothesengenerierender Zugang. Das systematisierende Expert*inneninterview ist auf eine thematische Vertiefung ausgelegt. Hier sollen die Expert*innen als Ratgeber*innen zu bestimmten erfragten Themengebieten fungieren und entsprechend wird ihr Fachwissen als Quelle ‚objektiver‘ Fakten und Informationen behandelt. Dagegen ist das theoriegenerierende Expert*inneninterview darauf ausgerichtet, die Expert*innen zum eigentlichen Gegenstand der Forschung zu machen und die subjektiven und kollektiven Dimensionen des Expert*innenwissen zu rekonstruieren. Es wird dabei eine theoretisch gehaltvolle Konzeptualisierung von Wissen, Routinen und Deutungen angestrebt. Diese Variante des Expert*inneninterviews wurde daher als geeignete Methode für die Fragestellung ausgewählt.

Begonnen wird das Interview mit einer erzählgenerierenden Frage, um eine berufsbiographische Ad-Hoc-Erzählung anzuregen. Dadurch sollen die über die Relevanzen der abgefragten Themenfelder hinausgehenden Erfahrungsaufschichtungen der Interviewten zur Geltung kommen, die das Deutungswissen der Interviewten mit beeinflussen. Mit der Einstiegsfrage sollen vor allem die berufsbiographischen Orientierungen der Interviewten herausgearbeitet werden, die die spezifische Art und Weise der Organisation kollektiver Wissensbestände und Deutungsmuster mit beeinflussen. Die Einstiegsfrage lautet in einer beispielhaften Formulierung:

Interviewer: „Dann die erste Frage ist mal, wie es eigentlich dazu gekommen ist, dass du mit Computerspielen und Jugendlichen gearbeitet hast und wie es sich entwickelt hat?“ (Interview 8, A. 1-2)

Die Einstiegsfrage zentriert die berufsbiographische Selbsterzählung nicht nur auf eine Abfolge von Stationen auf dem Weg einer Berufslaufbahn, sondern stellt die Frage nach dem Weg zu einem thematisch spezifizierten Handlungsfeld. Die Frage suggeriert, dass es einen konsistenten Weg zum aktuellen Handlungsfeld geben kann und dass dafür das Thema Computerspiele ein ausschlaggebender Grund sein könnte. Entsprechend wird eine thematisch an Computerspielen und Jugendlichen ausgerichtete Erzählung nahegelegt. Nicht überraschend erzählen daher alle Interviewten von ihrer eigenen Mediensozialisation und berichten vielfach von der

Rolle, die Computerspiele für ihre Kindheit respektive Jugend gespielt haben. Diese für die Fragestellung durchaus relevante Spezifizierung der berufsbiographischen Einstiegsfrage provoziert einen Bericht spezifizierter Erfahrungsaufschichtungen, die für die eigenen Positionen, Orientierungen und Haltungen von Relevanz seien. Daher kann in der Betrachtung der Prozessstrukturen der beruflichen Karriere und deren Verlauf die Beziehungen zwischen thematisch spezifischen Relevanzen und berufsbiographischen Relevanzen herausgearbeitet werden. Das Thema Mediengewalt wurde aus dem Erzählimpuls herausgehalten, damit die Interviewten ihre Geschichte nicht als kohärente Geschichte im Hinblick auf ihre Positionierung zum Thema Mediengewalt aufbauen. Aufgrund der Vielfalt der Computerspielprojekte, die die Interviewten durchgeführt haben, sollte durch die Einstiegsfrage der Raum eröffnet werden, die Relevanz des Themas Mediengewalt für die eigene berufliche Selbstauffassung selbständig zu setzen. Die Transkription der Interviews wurde grammatikalisch und orthographisch korrigiert, da Wiederholungen, Unsicherheiten und dialektale Eigenheiten in Aussprache und Artikulation der Interviewten nicht in die Interpretation der Transkripte einbezogen wurden. Ansonsten wurde die Transkription in Anlehnung an die Transkriptionszeichen von Gabriele Rosenthal (2011) vorgenommen:

..	= Abbruch einer Äußerung
...	= kürzere Pause bis zu einer Sekunde
(4)	= Dauer der Pause in Sekunden bei längeren Pausen, ab 2 Sekunden
((lachend))	= Parasprachlicher Kommentar
//mhm//	= Einsetzen und Ende des kommentierten Phänomens
[]	= Ersetzung sprachlicher Inhalte zum Zwecke der Anonymisierung
nein	= betont
NEIN	= laut
()	= Inhalt der Äußerung ist unverständlich; Länge der Klammer entspricht etwa der Dauer der Äußerung
(sagte er)	= unsichere Transkription

6.1.2. Zugang zum Feld und Interaktionsstrukturen im Interview

Der Zugang zum Feld gestaltete sich ziemlich einfach. Bis auf zwei Anfragen, von denen eine unbeantwortet blieb und die andere aufgrund von Zeitmangel abgelehnt wurde, waren alle Interviewten schnell bereit, ein Interview zu geben. Die Herausforderungen der

Interviewforschung, dort Motivation zur Teilnahme zu schaffen, wo sie zumeist fehlt, stellt sich in Expert*inneninterviews oftmals nicht, da es gegenüber diesem Personenkreis zumeist ein begründungsfreies Einverständnis über die soziale Bedeutung wissenschaftlicher Forschung gibt. Zudem sind Expert*innen durch ihre Position oftmals bereits vertraut mit öffentlichkeitswirksamem Auftreten und haben teilweise bereits Erfahrungen mit Interviews. Darüber hinaus bieten Interviews den Expert*innen die Gelegenheit, wenn auch in kleinerem Rahmen, zu wirken und als bedeutsam erachtete Botschaften zu verbreiten. (vgl. Bogner/Menz 2005). Die Auskunftsfreude der Interviewten zeigte sich auch während der Interviews, in denen bereitwillig von ihrer Arbeit und ihren pädagogischen Maximen gesprochen wurde. Einige der befragten Personen hatten auch schon mehrfache Erfahrungen mit Vorträgen in der Öffentlichkeit, Expert*innenrunden sowie Radio- oder Presseinterviews gemacht.

Die Erschließung des Feldes erfolgte über erste Recherchen zu Projektkonzepten von medienpädagogischen Maßnahmen zum Thema Computerspiele und Gewalt. Zu der Zeit war das Forschungsvorhaben noch auf die Analyse von Konzepten ausgerichtet. Dafür wurden Projektzusammenstellungen und Bestandsaufnahmen derzeitiger durchgeführter Projekte in verschiedenen Veröffentlichungen und medienpädagogischen Zeitschriften (bspw. merz) konsultiert. Das ist besonders deshalb wichtig, weil durchführende Akteur*innen oft nicht institutionell verankert sind, so dass die Projekte nicht regelmäßig wiederholt werden können. Oftmals handelt es sich auch um Selbständige, die ihre Projekte auf dem Markt an Fortbildungen oder Projektseminaren anbieten und davon abhängig sind, dass diese gebucht werden. Wegen den Konkurrenzverhältnissen an Anbieter*innen werden Projektkonzepte selten in vollständiger Ausführung auf Homepages oder anderenorts veröffentlicht. Im Zuge dessen wurde eine Reformulierung des Forschungsvorhabens vorgenommen, da nicht genug ausführlich ausgearbeitete und publizierte Projektkonzepte ausfindig gemacht werden konnten. Da viele Namen von durchführenden Personen im Zuge der ersten Recherchen bekannt waren, wurde der neue Schwerpunkt auf Interviews gelegt. Ein wissenschaftlicher Mitarbeiter, der selbst Projektleiter eines medienpädagogischen Projekts war, diente als sogenannter doorkeeper. Über ein Gespräch mit ihm gewann ich einen ersten Eindruck des Feldes. Viele Medienpädagog*innen, die sich mit Computerspielen beschäftigen, kennen einander, da es bundesweit nicht viele Akteur*innen in diesem Feld gibt. Ein erster Verweis führte zum ersten Interviewpartner, in dessen Interviewanfrage von ihm weitere potentielle Interviewpartner*innen genannt und Kontaktdaten weitergegeben wurden. Diese zwei Personen erleichterten daraufhin den Zugang zu weiteren Interviewpartner*innen, indem meine Interviewanfrage von diesen an betreffende weitere Personen weitergeleitet wurden. Die meisten Interviewten wurden jedoch über eine direkte E-Mailanfrage kontaktiert, die

bis auf in zwei Fällen sofort zum Erfolg geführt hat. Die Bereitschaft der angefragten Personen, am Interview teilzunehmen, war groß. In Vorgesprächen vor dem Interview äußerten sie zumeist ein generelles Interesse am Gegenstand meiner Studie, wobei dies, so erweckte es den Eindruck, daraus resultiert, dass ihnen die Beschreibung meiner Studie in meiner E-Mail nicht mehr präsent war. Der Zweck der Studie wurden ihnen nach einer Erklärung zur Relevanz der Studie folgendermaßen nahegelegt:

„Ich untersuche deshalb, wie Sozialarbeiter*innen in medienpädagogischen Projekten mit der Spielenutzung der Jugendlichen umgehen und diese wahrnehmen. [...] Mir geht es darum, die Auffassung von den Jugendlichen und deren Medienhandeln im Kontext der Debatte um Gewaltdarstellung in Computerspielen kennenzulernen.“

Wie in der Literatur zu Expert*inneninterviews nahegelegt, wurde nicht versucht, das Ziel der Studie möglichst vor den Interviewten geheim zu halten, um einen ‚unverfälschten‘ Ausdruck der Sichtweisen der Personen zu erlangen. Von Expert*innen wird ein spezifischer Ausschnitt ihres Expert*innenwissens im Rahmen von Interviews erfragt, weswegen es hilfreich für die Ad-hoc-Erzählung ist, thematische Engführungen bereits in der Erwartungshaltung des Interviews zu verdeutlichen. Das genaue Ziel der Studie der Transformation von diskursivem Wissen wurde hingegen zurückgehalten, da durch die Interviewanfrage den Interviewten nicht bereits nahegelegt werden sollte, dass sich die Interviewten als intervenierende Diskursakteur*innen präsentieren sollten. Die Relevanz einer solchen Positionierung, die dem Sampling nach alle Interviewten faktisch eingenommen haben, für die eigene Berufsbiographie der Interviewten sollte jedoch aus der berufsbiographischen Orientierung der Interviewten heraus rekonstruiert werden, da davon ausgegangen werden kann, dass die Einnahme einer Position im Gegendiskurs nicht notwendigerweise mit einem starken Interesse und großen Engagement an der Veränderung des Diskurses verbunden sein muss.

Um die Ad-hoc-Erzählungen der Interviewten nicht fälschlicherweise als ‚objektive‘ Daten, die die Interviewten auf diese Weise gegenüber jedem Fragenden und in jeglicher Situation auf diese Weise äußern würden, misszuverstehen, muss die Situation des Interviews näher reflektiert werden. Bogner und Menz (2005) beschreiben Interviews anhand eines Interaktionsmodells. Sie gehen davon aus, dass Interviewer selbst unter dem Postulat der Offenheit der Interviewführung niemals kontext- und situationsunabhängige Äußerungen produzieren und so

Äußerungen in Interviews niemals nur Äußerungen von irgendetwas sind. Vielmehr sind Aussagen in Interviews Äußerungen für den Interviewpartner und damit in die konkrete Interaktionssituation eingebettete Äußerungen. Entsprechend sind für die Strukturierung der Situation die „,erwarteten Erwartungen“, d.h. die Vorstellungen, die sich der Befragte anhand verschiedener Indizien und Vorerkenntnisse sowie anhand der Kommunikationserfahrungen im Interviewablauf selbst über die möglichen Erwartungshaltungen des Interviewers/Forschers macht, von entscheidender Relevanz“ (Bogner/Menz 2005, S. 49). Das hat zur Folge, dass ein bestimmtes Auftreten des/der Interviewer*in nicht unter der Maßgabe von Interviewerfehlern oder Situationseffekten besprochen wird, sondern als Element der Konstituierung der Situation und der Äußerungen im Interview mit reflektiert werden müssen.

Neben einer (1) Komplizenschaft gegenüber der Bedeutung von Medienpädagogischer Arbeit mit Computerspielen ist der Interviewer im Rahmen der Zuschreibungstypiken bei Bogner und Menz (2005) ebenfalls als (2) Experte einer anderen Wissensordnung aufgetreten, der sich im Bereich Computerspiele und Medienpädagogik/Medienwirkungsforschung in der Wissenschaft auskennt, jedoch ein (3) Laie im Bereich der Praxis einer computerspielbezogenen Medienpädagogik ist. Das hatte zur Folge, dass viele disziplinäre Fachbegriffe, außer auf Nachfrage, nicht weiter erläutert wurden. Da der Interviewer wie die Interviewten aus der Disziplin der Pädagogik stammen und nicht aus einer anderen Wissenskultur, mussten sich die Interviewten nicht auf eine andere disziplinäre Logik einstellen und standen nicht vor der Anforderung, ihre eigenen Relevanzen an vermutete Relevanzen der anderen Wissenskultur anzupassen. Das führte gleichzeitig dazu, dass einige vermeintliche Selbstverständlichkeiten der disziplinären Wissenskultur unexpliziert geblieben sein dürften. Dieser Verlust an Explikationsdichte in diesem Bereich ist aber für das Ziel der Studie eher irrelevant, da es sich dabei zumeist um Grundbegriffe der Disziplin, wie Medien, Medienkompetenz oder Medienkompetenzförderung, handelt, die durch die stärkeren Explikationen in Praxisbereichen und Abgrenzungen von diskursiven Problemdeutungen indirekt trotzdem mitthematisiert wurden. Der Status als Laie im Bereich medienpädagogischer Praxis hat im Falle der Befragten dazu geführt, dass diese die Bereiche ihrer pädagogischen Projekte und der Lösung praktischer Probleme im Umgang mit Einschränkungen des Jugendmedienschutzes ausführlich geschildert haben und auch vermeintliche Banalitäten, wie die Rolle pädagogischer Fachkräfte bei der Gesprächsführung bei pädagogischen Projekten zum Thema gemacht haben. Das hat sich für die Deutungsmuster- und Subjektivierungsanalyse als fruchtbar erwiesen, da gerade in diesen Bereichen die schwerwiegendsten Konfrontationen mit und Interventionen in den Diskurs angesiedelt sind. Pädagogische Fachkräfte müssen sich

mit dem Diskurseffekt des Jugendmedienschutzes auseinandersetzen, bei einem gleichzeitigen Versuch, die Maximen ihrer pädagogischen Praxis aufrecht zu erhalten. Die Lösung dieses Praxisproblems hängt eng damit zusammen, auf welche Weise pädagogische Fachkräfte die Anrufungen, Subjektpositionen und Handlungserwartungen des Diskurses aufgreifen oder nicht. Darüber hinaus ist anzunehmen, dass pädagogische Fachkräfte in gesellschaftliche Entwicklungen, Diskurse oder politische Konstellationen vorwiegend über ihr pädagogisches Handeln und in ihren pädagogischen Handlungsfeldern intervenieren, da diese den überwiegenden Teil ihrer Arbeitszeit ausfüllen und Anforderungen des politischen Mandats der Pädagogik, das zudem in der Medienpädagogik kaum verhandelt wird und selbst in der Sozialen Arbeit (es handelt bei den Interviewten vorwiegend um ausgebildete Sozialarbeiter*innen) immer wieder umstritten ist, kaum Niederschlag im Aufgabenprofil pädagogischer Fachkräfte findet. Entsprechend ist anzunehmen, dass Einflussnahmen auf diskursive Deutungen im Rahmen der Ausbuchstabilisierung der pädagogischen Praxis kulminieren. Eine ausführliche Ad-hoc-Erzählung, dichte Passagen und Anekdoten, die in diesem Bereich am ehesten geschildert wurden, waren daher für die Auswertung überaus bedeutsam.

Die vermutete Komplizenschaft des Interviewers betrifft weniger Kompetenzunterstellungen als vielmehr normative Orientierungen. Dabei wird der Interviewer als ein Komplize in einem vermachteten Handlungsfeld betrachtet. Der Vorteil liegt darin, dass eher bestimmte Geheimnisse anvertraut werden und bei Befragten die Darstellung sowohl sachlicher als auch strategischer Handlungsgründe erleichtert wird. Die Komplizenschaft der Bedeutungsintensivierung von Computerspielen in der Medienpädagogik betrifft jedoch keinen sensiblen Bereich der Handlungsfelder der Interviewten, weswegen Handlungsorientierungen in sensiblen Bereichen wie den Umgang mit und die Bewertung des Jugendmedienschutzes trotz Andeutungen einer ablehnenden Haltung eher mit Verweis auf die pädagogische Verantwortung in diesem Bereich vorgetragen wurden und so die Legitimität des eigenen Handelns betont wurde. Statt als subversive Akteur*innen einer verdeckten widerständigen Praxis erweckten die Interviewten eher den Eindruck als Botschafter*innen ihrer Sache aufzutreten. Sie äußerten zwar keine direkten Hoffnungen oder Erwartungen an die eigene Wirksamkeit durch das Interview, aber in vereinzelten Unterhaltungen vor oder nach den Interviews stellten sie das Interview teilweise in den Kontext der bedauerlichen Geringschätzung des Themas Computerspiele in der Medienpädagogik und Öffentlichkeit, wogegen das Interview ein Beispiel sei, dass dem Thema doch noch Aufmerksamkeit entgegengebracht wird. In dem Falle agierten sie als Komplizen einer gemeinsamen Sache, denn in der Interviewanfrage wurde diese Geringschätzung von meiner Seite bereits bei der Beschreibung meiner Forschungsfrage zum Thema gemacht. Dort wurde

formuliert: „In der Debatte [über Gewaltdarstellungen in Computerspielen] wurde sehr viel über das Für und Wider von Verbotsforderungen für Spiele oder Spielehersteller gesprochen. Eine Diskussion über die Ziele von Medienkompetenzförderung für Jugendliche, die gerne solche Spiele spielen, ist aber in der Öffentlichkeit ausgeblieben. Entsprechend wenig Aufmerksamkeit in Wissenschaft und Öffentlichkeit findet sich daher für die praktische medienpädagogische Arbeit.“ Insofern wurde der Interviewer nicht als Vertrauter behandelt, sondern vielmehr als Sprachrohr für die Reaktualisierung des Themas Computerspiele in der Medienpädagogik. Den Interviewten wurde erläutert, dass es eher ein narratives Interview sein sollte und sie möglichst ausführlich erzählen sollten. Die konkrete soziale Situation Interview wird daraufhin im Wesentlichen durch die Interviewfragen moderiert. Bender und Eck (2015) weisen darauf hin, dass Interviewfragen selbst bereits als Subjektpositionen verstanden werden sollten. Das Expert*inneninterview fokussiert die Rekonstruktion subjektiven Sinns auf einen spezifischen rollenspezifischen subjektiven Sinn. Dieser Sachverhalt muss sich daher in der Interpretationspraxis niederschlagen und die Zurückweisung, Akzeptanz oder Deutung der in Interviewfragen aufgegeben Subjektpositionen thematisiert werden. Der Interviewer nimmt in seinem Verhältnis zum Interviewpartner selbst implizit Positionen im Diskurs ein. Er positioniert sich selbst durch die einzelnen konkreten erzählgenerierenden Fragen und Nachfragen während des Interviews und aus der darin für die Interviewten ersichtlich werdenden Erwartungshaltung des Interviewers und der Thematisierungsweise von Gewaltdarstellungen in Computerspielen. Die Fokussierung auf Mediengewalt als Thema kommt im Interview als gelegentliche Nachfrage vor. Damit wird den Interviewpartner*innen suggeriert, es handle sich beim Thema Gewaltdarstellungen in Computerspielen um ein weiterhin öffentliches und wissenschaftlich relevantes Thema. Damit verstrickt sich der Interviewer selbst in die Akteur*innenkonstellationen des Diskurses. Durch Interviewfragen wird ein diskursiver Raum aufgerufen, in dem implizite und explizite Aufforderung zur Selbstpositionierung artikuliert werden. Die Interviewdurchführung muss so als gegenseitige Verhandlung von Subjektpositionen und Subjektivierung im Modus der Selbsterzählung und des Gesprächs verstanden werden. Das Interview selbst ist damit kein neutraler Ort, sondern ist selbst eine diskursive Arena.

6.2. Datenauswertung

6.2.1. Sekundäranalyse des Killerspiel-Diskurses

Im Vorfeld der Auswertung der erhobenen Interviews muss der Killerspiel-Diskurs

aufgearbeitet werden, da dieser den Rahmen der Subjektpositionen, Handlungserwartungen und Deutungsoptionen bildet, in dem Subjektivierungs- und Positionierungsprozesse von pädagogischen Fachkräften stattfinden. Um diesen Diskurs darzustellen, beziehe ich mich auf bereits vorhandene Diskursanalysen oder Darstellungen der Debatten, die bisher vielfach nur in studentischen Abschlussarbeiten oder Dissertationen umfangreicher ausgeführt wurden (Beyer 2004, Dittmayer 2014, McKernan 2013, Mosel/Waldschmidt 2010, Nohr 2010b, Otto 2008, Portz 2013, Schroeder 2011, Schumacher 2010, Slotosch 2006, Stock 2009). Die Destillate der Arbeiten strukturiere ich im Anschluss neu in Anlehnung an das Kokonmodell sozialer Probleme, wie es von Michael Schetsche vorgeschlagen wurde. Nach Schetsche sind Problemmuster folgendermaßen strukturiert:

"Das von *kollektiven Akteuren* formulierte *Problemmuster* deutet bestimmte soziale *Sachverhalte* als Verstoß gegen die gesellschaftliche Werteordnung (*Problemdeutung*). Die massenmediale Verbreitung dieser *Problemdeutung* erzeugt – unterstützt durch *Diskursstrategien* – bei der Bevölkerung und bei staatlichen Instanzen eine *Problemwahrnehmung*, welche den ursprünglichen Sachverhalt mit einem epistemologisch undurchdringlichen *Wahrnehmungskokon* umgibt: das *gesellschaftlich anerkannte soziale Problem*" (Schetsche 2008, S. 49).

Soziale Probleme werden in diesem Modell nicht objektivistisch gedeutet, als feststehende Sachverhalte, die in einer Gesellschaft grundsätzlich problematisch seien und deren Regelungsbedarf daher eine gesellschaftliche Dauerthematisierung notwendig mache. Ein soziales Problem ist nicht eine objektive Diskrepanz zwischen der Werteordnung einer Gesellschaft und der sozialen Realität. Ein soziales Problem ist vielmehr die gesellschaftliche Thematisierung dieser Diskrepanz. Daher kann man erst von einem sozialen Problem sprechen, wenn es eine öffentliche Thematisierung erfahren hat, bei der soziale Akteur*innen Forderungen an gesellschaftliche und staatliche Instanzen gestellt haben, um dieses Problem zu bearbeiten und optimalerweise zu beseitigen. Das Kokonmodell beschreibt daher primär gesellschaftliche Prozesse zur Durchsetzung einer Problemwahrnehmung und daran geknüpfte staatlich-rechtliche Praktiken, die diese Problemwahrnehmung zementieren (vgl. ebd., S. 48ff).

Die bisherigen Analysen zum Killerspiel-Diskurs werden daher als Entwicklung einer Problemkarriere beschrieben, die (1) zeitlich als Problemgeschichte betrachtet, ein Anschluss an vorhergehende Debatten zur Problematisierung von Massenmedien und Computerspielen darstellt und damit bereits Teil etablierter Narrative ist, dabei jedoch durch konkrete Anlässe neu

durch die Sprecher*innenlandschaft derzeitiger öffentlicher und Spezialdiskurse akzentuiert wird. Das führt (2) zu unterschiedlichen Problemdeutungen des Sachverhalts ‚Gewaltdarstellungen in Computerspielen‘, die von kollektiven Akteur*innen im Diskurs artikuliert werden, miteinander um öffentliche Aufmerksamkeit konkurrieren und mit dem Ziel verfochten werden, Deutungshoheit über den zugrundeliegenden Sachverhalt zu erlangen. Eine etablierte und gesellschaftlich abgesicherte Problemwahrnehmung wird eine Problemdeutung zuletzt dadurch, dass (3) die Problemdeutungen in staatliche und gesellschaftliche Instanzen eingespeist und damit als durch auf Dauer gestellte Maßnahmen institutionalisiert werden. Entsprechend werden abschließend die rechtlichen und organisationalen Institutionalisierungsprozesse der diskursiven Problemdeutungen für das pädagogische Diskurssegment dargestellt. Dadurch kann sowohl der plurale Deutungsrahmen des Diskurses als auch daran anknüpfende Handlungserwartungen an pädagogische Fachkräfte deutlich gemacht werden, zu denen sich die interviewten pädagogische Fachkräfte in irgendeiner Weise verhalten müssen.

Die vorhandenen Diskursanalysen haben ihren Schwerpunkt nicht auf die pädagogische Diskursarena gelegt und die wenigen, die auf diesen Bereich eingegangen sind, haben diese zumeist randständig behandelt. Das hat dazu geführt, dass das Deutungsspektrum des Diskurses im pädagogischen Segment bisher unterkomplex und einseitig dargestellt wurde. Zumeist wurden nur Positionen der Bewahrpädagogik, behavioristische Konzepte in der Pädagogik oder der Risikobegriff verhandelt (vgl. Schroeder 2011, Otto 2008). Diese Einseitigkeit der Darstellung kann durch die jeweiligen Ziele der Studien erklärt werden. In keiner der Studien war es ein erklärtes Ziel, neben dem Problemdiskurs auch den Gegendiskurs darzustellen. Entsprechend liegt keine ausgearbeitete Studie zu gegendiskursiven Positionen in der pädagogischen Diskursarena vor. Einzig die Studie von McKernan (2013) stellt in einer Rekonstruktion von Artikeln der New York Times den Diskurs als ein Gegeneinander von Risiko- und Chancennarrativ dar. Das ist jedoch sowohl im Hinblick auf den Problemdiskurs als auch auf den Gegendiskurs zu vereinfachend konzipiert und es werden sehr unterschiedliche Positionen in den jeweiligen Narrativen zusammengefasst. Um eine Subjektivierungsanalyse an den Killerspiel-Diskurs anschließen zu lassen, mussten daher die bisher herausgearbeiteten Deutungsoptionen klarer konturiert werden. Dafür wurden nicht nur die Ergebnisse der bisherigen Diskursanalysen betrachtet, sondern auch die Quellen der Studien zumindest für den deutschsprachigen Raum erneut gesichtet und der Forschungsstand der Medienwirkungsforschung aufgearbeitet. Aufgrund der geringen Fokussierung auf die pädagogische Diskursarena wurden zudem vier weitere zentrale Quellen für den medienpädagogischen Fachdiskurs herangezogen. Die Zeitschrift ‚TV Diskurs‘ mit dem Untertitel ‚Verantwortung in audiovisuellen Medien‘, herausgegeben von der

Freiwilligen Selbstkontrolle Fernsehen, wurde als eine bereits lang etablierte Zeitschrift im Bereich Medienpädagogik und Medienregulation herangezogen, da diese aus einer eher jugendschutznahen Perspektive aktuelle Medienentwicklungen betrachtet und es für den Bereich Computerspiele keine gleichwertige Zeitschrift gibt. Als Ergänzung dazu wurde die Zeitschrift ‚BPjMAktuell‘ herangezogen, die eine direkte Perspektive der zuständigen Institution des Jugendmedienschutzes darstellt. Die Zeitschrift ‚merz. Medien + Erziehung‘ wurde dagegen als Leitmedium für den medienpädagogischen Fachdiskurs in der Schnittstelle zwischen Forschung und Praxis herangezogen. Die Zeitschrift ‚Game Studies. The international Journal of Computer Game Research‘ wurde zuletzt als Ergänzung herangezogen, nachdem während der Auswertung einiger Artikel deutlich wurde, dass es im Rahmen einer Position im Diskurs viele Bezüge zu dieser spezifisch spieltheoretischen Herangehensweise zu Computerspielen gibt. Es wurden aus den Zeitschriften im Zeitraum zwischen 2001 und 2016 solche Artikel ausgewählt, die Computerspiele zum Thema hatten und insbesondere auf pädagogische Praxisprojekte oder die Thematik der Mediengewalt fokussiert waren. Innerhalb der ausgewählten Artikel aus den vier Zeitschriften wurde zudem den darin zitierten Quellen nachgegangen, um die Referenzen auf Wissensbestände zu prüfen und klarer darstellen zu können. Unter Heranziehung der Quellen der bisherigen Diskursanalysen und der ausgewählten Zeitschriftenartikel wurde das Deutungsspektrum des Diskurses, wie es von McKernan (2013) dargestellt wurde, um zwei Deutungsmuster erweitert, so dass zwei kontrastierende Positionen des Problemdiskurses (‚Gefahr‘ und ‚Risiko‘) und zwei kontrastierende Positionen des Gegendiskurses (‚Optimierung von Lernchancen‘ und ‚Kultur‘) herausgearbeitet wurden. Sowohl in Problemdiskursen als auch in Gegendiskursen steht in der Regel eine Bandbreite an Deutungen miteinander in Konkurrenz darum, Deutungshoheit im Wettstreit um die Institutionalisierung von diskursiven Deutungsmustern im Rahmen einer gesellschaftlichen Dauerthematisierung zu gewinnen. Durch die Differenzierung diskursiver Deutungsmuster in der pädagogischen Diskursarena ist es daher möglich, diesen Kampf um Deutungshoheit sowohl innerhalb der Schnittstelle Problemdiskurs vs. Gegendiskurs als auch innerhalb des Problemdiskurses sowie des Gegendiskurses sichtbar zu machen. Daher ist es im Anschluss an die Reformulierung des Deutungsspektrums des Diskurses im Rahmen der Subjektivierungs- und Deutungsmusteranalyse der interviewten Medienpädagog*innen möglich, diese nicht einfach nur pauschal dem Problemdiskurs oder Gegendiskurs zuzuordnen, sondern multiple Abgrenzungsfiguren in den Ad-hoc-Erzählungen der Interviewten mit dem diskursiven Deutungsspektrum in Beziehung zu setzen und so die Anschlusskommunikation an den Diskurs differenzierter darzustellen. Zu einem gesellschaftlich anerkannten sozialen Problem werden Thematisierungen dann, wenn eine Problemdeutung durch kollektive

Bekämpfungsmaßnahmen und individuelles Handeln der Subjekte reproduziert wird. Im Falle eines in Frage gestellten sozialen Problems, wie dem der ‚Killerspiele‘, ist es deshalb bedeutsam, die im Diskurs verhandelte Bandbreite an Problembearbeitungsmaßnahmen und Konzepten individuellen Handelns von Akteur*innen, die in den unterschiedlichen Problemdeutungen formuliert werden, herauszustellen.

6.2.2. Sozialwissenschaftliche Hermeneutik und Abduktion

Für die Analyse wird eine rekonstruktive Methode gewählt, da die Fragestellung gerade den Übergang von sozialem zu subjektivem Sinn beleuchten will und dafür die Sinnkonstruktionen von Akteur*innen in den Fokus rücken. Es geht nicht nur darum, was die Interviewten über Gewaltdarstellungen in Computerspielen sagen und woher sie ihr Wissen beziehen, sondern wie sie diese Aussagen mit Wissenselementen ihres Handlungsfeldes und ihrer Disziplin zu kohärenten Pädagogiken verknüpfen. Dabei handelt es sich um generative Strukturen subjektiver Repräsentationen von Wissen, die nicht mehr einfach explizierbar sind und deshalb analytisch von Forschenden rekonstruiert werden müssen. Methodologisch stützt sich die rekonstruktive Sozialforschung auf die von Alfred Schütz vorgenommene Definition von wissenschaftlichen Kategorien als ‚Konstruktionen zweiten Grades‘, die eine Re-Konstruktion der Konstruktionen ersten Grades, die im sozialen Feld von den untersuchten Akteur*innen gebildet werden, vornehmen. Eine rekonstruktive Sozialforschung betreibt daher die Rekonstruktion impliziter Wissensbestände und sozialer Handlungsregeln. Statt den Schwerpunkt auf Hypothesenüberprüfung zu legen, befindet sich das Hauptaugenmerk der rekonstruktiven Forschung darauf, Theorien zu generieren. Grundlage dafür ist die im Rahmen der „Grounded Theory“ (Glaser/Strauss 1967) formulierte Annahme, eine Theorie sei dem Gegenstand nur dann angemessen, wenn er aus ihm heraus entwickelt wurde.

Um diese Rekonstruktionsarbeit zu leisten, wird in der Methodenliteratur immer wieder darauf hingewiesen, dass die Daten so erhoben werden sollen, dass den befragten Subjekten, ihre eigenen Relevanzen in der Themensetzung und -verknüpfung Raum gegeben werden und daher offene Fragen und Fragetechniken bevorzugt werden sollen. Ansonsten bestehe die Gefahr, dass die Wissenschaftler*innen dazu neigen, die eigenen Vorvermutungen in den Fragen beantworten zu lassen. Dem wurde durch die Erhebungsmethode der Expert*inneninterviews entsprochen. Darüber hinaus soll jedoch ebenfalls in der Datenauswertung möglichst unvoreingenommen an das Datenmaterial herangegangen werden, um selbiges Problem in der Auswertung zu umgehen. Das hat nach Kelle und Kluge in manchen Fällen zu einem „induktivistischen

Selbstmißverständnis der qualitativen Methodenlehre“ (Kelle/Kluge 1999, S. 12) geführt, demzufolge zentrale Kategorien wie von selbst aus dem Datenmaterial emergieren würden, solange man möglichst voraussetzungslos an das Datenmaterial herantritt. Dieses induktivistische Selbstmissverständnis sehen sie in den frühen Schriften von Glaser und Strauss angelegt und zitieren dafür aus deren Monographie:

„Es ist eine wirksame und sinnvolle Strategie, die Literatur über Theorie und Tatbestände des untersuchten Feldes zunächst buchstäblich zu ignorieren, um sicherzustellen, daß [sic] das Hervortreten von Kategorien nicht durch eher anderen Fragen angemessene Konzepte kontaminiert wird. Ähnlichkeiten und Konvergenzen mit der Literatur können später, nachdem der analytische Kern von Kategorien aufgetaucht ist, immer noch festgestellt werden“ (Glaser/Strauss 1967, S. 47 nach Kelle/Kluge 1999, S. 17).

Die Forscher*innen sollen unvoreingenommen an das empirische Material herantreten, damit die Realität so wahrgenommen werden kann, wie sie ist, statt nur den eigenen Vorüberlegungen zu folgen und allein schon Gewusstes im Material wieder zu entdecken. Diese Vorannahme, dass Erkenntnis der Wirklichkeit ohne Vorannahmen möglich sei, wurde jedoch bereits von vielen Stellen als unmöglich zurückgewiesen. Ebenso führen Vorannahmen nicht automatisch zu einem Erkenntniszirkel, wodurch nur bereits Gewusstes erkannt werden kann und neue Erkenntnisse unmöglich sind. Dem halten Kelle und Kluge im Anschluss an Charles Peirce das Modell des hypothetischen Schlussfolgerns oder die Abduktion entgegen. Dabei geht es nicht nur darum, neue Phänomene unter bekannte Kategorien und Regeln zu fassen. Das wird im Anschluss an Peirce als qualitative Induktion gefasst. Es geht darum, neue Erklärungsmodelle zu entwerfen, neue Perspektiven auf die Welt zu konstruieren oder wie Glaser und Strauss es fassen, eine gegenstandsbezogene Theoriebildung zu betreiben.

Die Abduktion wird in der Literatur als die gedankliche Operation gefasst, die vor dem Hintergrund unerwarteter Phänomene oder Daten eine neue Klasse, Regel oder Kategorie konstruiert, unter deren Gültigkeitsbehauptung das Phänomen erklärbar wird (vgl. Kelle/Kluge 1999). Das Besondere bei der Abduktion ist, dass sie kein systematischer Vorgang des Schließens ist wie bei der Induktion oder Deduktion, sondern sie wird als eine spezifische Haltung gefasst, die gedankenexperimentell neue Regeln und Kategorien entwirft und diese prüft, um zu haltbaren Ergebnissen zu kommen. Es sind weniger geplante als explorative Vorgänge des Entdeckens und Ausprobierens. Dabei wird darauf verwiesen, dass es dennoch kein bloß zufälliges Raten ist, denn wie Reichertz formuliert: „der Blitz der Erkenntnis trifft nur den vorbereiten Geist“

(Reichert 2013, S. 24). Der Entwurf neuer theoretischer Hypothesen muss sowohl an das empirische Material rückgebunden sein als auch in Relation zu bisherigen Wissensbeständen der Forscher*in stehen, denn ansonsten würde es sich nicht als etwas Neues ausweisen können. So verweisen Kelle und Kluge auf die spezifische Rolle des Vorwissens bei abduktiven gedanklichen Operationen. Die Entdeckung einer neuen Regel oder Kategorie sei keine Neuschöpfung, sondern Kombination aus altem Wissen und neuen Erfahrungen. Dieses theoretische Vorwissen wird in der qualitativen Methodenliteratur als ‚sensibilisierende Konzepte‘ verstanden. Theoretische Erklärungsmodell sollen die sogenannte ‚Brille‘ der Forscher*in ausrichten, so dass in den vorliegenden empirischen Daten überhaupt erst relevante Passagen und bedeutungstragende Elemente gesehen werden können. Ohne dieses theoretische Vorwissen würden Wissenschaftler*innen im empirischen Material kaum Strukturen entdecken können und würden sich in der Forschungspraxis wohl zuvorderst mit Häufigkeiten und dem Auszählen von Aussagen behelfen, um Relevanzen herauszuarbeiten, die letztlich aber nicht weit führen. Dass theoretisches Vorwissen tatsächlich als theoretische Sensibilität im Forschungsprozess fungieren kann und nicht bloß als Akt der Hypothesenüberprüfung erfolgt, liegt auch an der Struktur sozialwissenschaftlichen Wissens. Theoretische Konzepte in den Sozialwissenschaften bestehen nach Kelle und Kluge, die sich dabei auf Blumer beziehen, durch ihre Vagheit. Konzepte wie Rollen, Situationsdefinitionen oder Etikettierungen lassen sich nicht als solche falsifizieren, weil sie eben nur vage Bezeichnungen realer Prozesse darstellen. Dabei ist die Vagheit sozialwissenschaftlicher Theorien und Konzepte kein Hindernis bei der empirischen Forschung, sondern erst dessen notwendige Voraussetzung (vgl. Kelle/Kluge 1999). Erst in der konkreten sozialen Lebenspraxis konkretisieren sich diese vagen Begriffe und erreichen eine klar umrissene Bedeutung. Die Klärung von Etikettierung erfolgt nur anhand der Beschreibung von konkreten Etikettierungsprozessen in der sozialen Lebenswelt und nur diese empirisch gehaltvollen Hypothesen sind einer Falsifikation zugänglich.

Die Abduktion als passende Haltung für rekonstruktive Forschungsansätze ist gepaart mit entsprechenden rekonstruktiven Forschungsmethoden, die sowohl dazu gedacht sind, das Vorwissen der Forscher*innen zu kontrollieren als auch die Entwicklung neuer Deutungsoptionen anzuregen. Die Kontrolle des Vorwissens ist in der Methodenliteratur dazu gedacht, die analytischen Kapazitäten der Forscher*in zu maximieren und nicht vorschnell opportunistischen Abkürzungsstrategien durch Rekurs auf das eigene Kontextwissen nachzugehen. In dieser Studie wird dabei vor allem die Sequenzanalyse als Instrument rekonstruktiver Forschung angewendet. Durch die extensive hermeneutische Auslegung von Daten in ihrer Sequenzialität werden etablierte Deutungsroutrinen aufgebrochen, da durch die systematische und detaillierte

Sinnauslegung anhand sprachlicher Ausdrücke Selbstverständlichkeiten sehr schnell zusammenbrechen und sich eine gewisse Orientierungslosigkeit gegenüber den Daten einstellt. Die Sequenzanalyse dient in einer solchen wissenssoziologischen Betrachtungsweise nicht, wie beispielsweise in der Objektiven Hermeneutik, als systematische Methode zur korrekten Erschließung der in den Daten vorhandenen latenten Sinnstruktur, sondern als ein „Verfahren zu Zerstörung der gesamten sozialen Vorurteile der Interpreten – auch wenn dies nicht immer gelingt“ (Reichertz 2013, S. 33). Sind die eigenen Vorurteile durch die Sequenzanalyse erst einmal zerstört oder zumindest brüchig geworden, müssen die Forscher*innen den Sinn und die Bedeutungen der Aussagen in den Daten Schritt für Schritt am sprachlichen Material neu entwerfen. Dabei können, müssen sich aber nicht, auch neue Deutungsperspektiven ergeben.

Eine wissenssoziologische Betrachtung der Sequenzanalyse sieht diese daher nicht als Methode zur Extraktion der objektiven Bedeutungsgehalte sprachlicher Interakte, sondern als eine eigenständige Konstruktionsleistung der Forscher*innen. Jo Reichertz drückt das so aus: „Der abduktive Denker findet also nichts in den Daten, sondern fügt ihnen etwas hinzu“ (Reichertz 2013, S. 30). Die Konturen einer wissenssoziologisch orientierten Sequenzanalyse ergeben sich daher an der Kritik an der Objektiven Hermeneutik. Ein wesentlicher Kritikpunkt ist die von Oevermann und von dessen Nachfolgern verankerte sogenannte sukzessive Selektivität. Diese besagt, dass sich die Spezifik eines Handlungstyps und einer Fallstruktur für wissenschaftliche Beobachter*innen darin zeigen, welche in sprachlichen Akten objektiv vorhandenen Handlungsoptionen und Bedeutungen Handelnde gewählt haben und welche Anschlüsse getätigt wurden. So ist ein spezifischer Fall und ein bestimmter Handlungstyp immer als eine Reihe von Entscheidungen für bestimmte Handlungsoptionen aus einer Bandbreite objektiv vorhandener Wahlmöglichkeiten verstanden. Daher bedarf es eines schrittweisen Nachvollzuges einer Interaktion oder sprachlichen Äußerung, um den inneren Kontext einer selektiven Auswahlpraxis nachzeichnen zu können. Das Ziel eines solchen Vorgehens ist eine dem sukzessiven Vorgehen folgende und immer differenzierter ausgearbeitete Fallstrukturhypothese zu formulieren, die letztlich Auskunft darüber gibt, nach welchen Regeln die Handelnden in jedem bisherig betrachteten Entscheidungsakt gewählt haben und was so die generativen Regeln dieser fallspezifischen Realisierungspraxis von Handlungsoptionen sind. Als Konsequenz eines solchen Vorgehens ergibt sich ein Fokus auf die getroffenen Entscheidungen und die verworfenen Handlungsoptionen, um daraus die angebbare Bedeutung einer Praxis explizieren zu können. Um überhaupt diese Interpretationsleistung erbringen zu können, nehmen sowohl Oevermann als auch Wernet eine Eingrenzung des Kreises an Wissenschaftler*innen vor, die als kompetente Analytiker*innen in Frage kommen. Es können nur kompetente Mitglieder einer

Sprachgemeinschaft auf solche Weise analytisch arbeiten, weil nur sie die objektiv in der Sprache angelegten Regeln und Handlungsoptionen kompetent aufdecken können (vgl. Wernet 2000).

Forschungspraktisch erheben Reichertz und Schröder den Einwand, dass es kein Mitglied einer Sprachgemeinschaft vermag „sein implizites Wissen um die relevanten Regeln mehr oder weniger ohne weiteres am Text reflexiv zu explizieren“ (Reichertz/Schröder 1994, S. 71) und so eine Differenz zwischen intersubjektiv gültigem Sinn von Handeln und subjektiver Explikation dieses Sinns angenommen werden muss. Auch Forscher*innen, die sequenzanalytisch vorgehen, werden ihre Interpretation des Textes immer standortgebunden auslegen. Das hat ein anderes Vorgehen zur Folge. Es geht nicht mehr um die Explikation von im Grunde genommen jedem zugänglichen, objektiv vorhandenen Sprachstrukturen, sondern es geht darum, die Interpretationspraxis der Wissenschaftler*innen immer wieder mit dem Material zu konfrontieren und dabei eingeschliffene Interpretationsroutinen zu hinterfragen. Die Konstruktionsleistungen der Forscher*innen sind dabei nicht beliebig, sondern an den Daten orientiert und die Konstruktionen der Forscher*innen müssen sich an den Daten reiben. Die durch die Sequenzanalyse rekonstruierten Handlungsregeln und -durchführungen formulieren plausibilisierbare Strukturlogiken des Aufbaus von Sinnstrukturen in selektiven Realisierungspraktiken von Interviewten. Das sind aber nur plausible Hypothesen. Eine vermeintliche Sicherheit eines wahren Ergebnisses durch die korrekte Anwendung der Methode, wie es die Objektive Hermeneutik postuliert, ist dadurch nicht gegeben.

6.2.3. Deutungsmuster- und Subjektivierungsanalyse

Um die Fragestellung zu beantworten, wie sich kritische pädagogische Fachkräfte in Problem diskursen positionieren und dabei eigene Wissensbestände nutzen, um eventuell diskursive Problemdeutungen neu zu akzentuieren oder zu verändern, werden die erhobenen Interviewdaten in zwei unterschiedlichen Operationen ausgewertet. Zum einen wird eine (1) Deutungsmusteranalyse durchgeführt, in der die Positionierung der pädagogischen Fachkräfte zu den im Diskurs verhandelten Problemdeutungen herausgearbeitet wird. Darüber hinaus werden deren Deutungen des zugrundeliegenden Sachverhaltes, der Gewaltdarstellung in Computerspielen und dem Umgang Jugendlicher damit als auch deren eigenwilligen Problemdeutungen herausgearbeitet. Aufgrund der Institutionalisierung von Problemdeutungen im Rahmen rechtlicher und organisationaler Routinen werden darüber hinaus die Positionierungen in Bezug auf das System des Jugendmedienschutzes zum Thema gemacht. Dabei soll in Erfahrung gebracht

werden, inwiefern sich die interviewten pädagogischen Fachkräfte als Teil des Diskurses oder Gegendiskurses verstehen und an welchen Stellen sie an im Diskurs verhandelte Problemdeutungen anschließen und inwieweit diese Anschlusskommunikation von den Problemdeutungen abweicht, diese kritisiert, in Frage stellt oder vielleicht auch in modifizierter Form fortführt. Zum anderen wird eine (2) Subjektivierungsanalyse vorgenommen, in der die Integration des Diskurses und dessen Problemdeutungen in das berufliche Selbst näher betrachtet werden. Da Problemdiskurse Erwartungen und Handlungsappelle an problembearbeitende Akteur*innen formulieren, sehen sich pädagogische Fachkräfte mit Aufgaben konfrontiert, zu denen sie sich positionieren müssen und die sie zu ihren berufsbiographischen Motiven und von ihnen aktualisierten disziplinären Maximen in Beziehung setzen müssen. Es soll durch die Subjektivierungsanalyse betrachtet werden, inwieweit diskursive Deutungen berufsbiographische Prägekraft erlangen und Kopplungen zu ihren berufsbiographischen Motiven und ihren aktualisierten disziplinären Maximen herstellen.

Zur Vereinfachung der Handhabung der Daten und zur Aufrechterhaltung der Übersichtlichkeit und der Textkohärenzen wurde zur Kategorienbildung und zur Unterstützung der Auswertung das Programm MaxQDA herangezogen. Dieses hat den Vorteil, dass jegliche kodierten Textpassagen sowohl kontextlos in Bezug zu den Kategorien betrachtet werden können als auch die Kontextgebundenheit der Textpassagen bestehen bleibt und jederzeit wiederhergestellt werden kann. Alle Kodierprozesse wurden in MaxQDA vorgenommen und das gesamte Interviewmaterial mit dem Kategorienschema kodiert. Ebenso wurde in MaxQDA die Funktion des Creative Coding genutzt, bei der die am Material ad hoc gebildeten (Sub-)Kategorien, die in Bezug auf Reichweite und Abstraktionsniveau sehr heterogen sind, auf einer übersichtlichen Oberfläche sortiert, gruppiert und Hierarchien und Bezüge definiert werden können.

Nach der Transkription der Daten wurde eine erste initiiierende Textarbeit vorgenommen, bei der die Interviews Zeile für Zeile genau durchgelesen wurden und entlang der Fragestellung und des Interviewleitfadens erste Memos verfasst, Randnotizen notiert und Zusammenfassungen zu Kernfragen vorgenommen wurden. Im Anschluss wurden entlang dieser Struktur Fallzusammenfassungen zu allen Interviews erstellt, um einen Überblick über die in die Studie einbezogenen Fälle zu erhalten und die spätere Subjektivierungsanalyse vorzubereiten. Es wurden entlang des Kriteriums des maximalen externen und minimalen internen Kontrasts dafür erste Gruppen anhand relevanter Dimensionen für die Fragestellung gebildet.

Nach den textanalytischen Vorarbeiten zur Sortierung des Materials und zu ersten Textarbeiten im Hinblick auf die Fragestellung wurde dann dazu übergegangen, das Kategoriensystem zu entwickeln. Dafür wurden Hauptkategorien deduktiv aus der Fragestellung, der

Sekundäranalyse des Diskurses und den sensibilisierenden theoretischen Konzepten abgeleitet. Zusätzlich zu ableitbaren Hauptkategorien wurden weitere Hauptkategorien und die meisten Subkategorien induktiv aus dem Datenmaterial gebildet. Dafür wurde in den Interviews eine thematische Sortierung aller Textpassagen vorgenommen, es wurden strukturgebende Zwischenüberschriften formuliert und Schlüsselbegriffe für die einzelnen Textpassagen entworfen. Diese Textpassagen wurden dann mit vorläufigen Ad-Hoc-Kategorien kodiert. Um die Hauptkategorien abzusichern, gegebenenfalls umzuformulieren, zusammenzufassen oder umzustrukturieren und zur Bildung von Subkategorien wurde anschließend eine Synopse aller Textpassagen einer Kategorie durchgeführt. Alle kodierten Textpassagen einer Kategorie wurden mit textnahen Kodierungen versehen, bis keine weiteren Kodierungen im Material mehr gefunden werden konnten und so eine Sättigung erreicht war. In diesen textnahen Kodierungen wurden dann strukturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede gesucht und die Kodierungen gruppiert, um neue Kodierungen höherer Ordnung zu bilden, die diese Gruppen sinnvoll abbilden und von den anderen möglichst trennscharf unterscheiden. Das dadurch vervollständigte Kategorienschema wurde dann dazu genutzt, das empirische Material vollständig zu kodieren, um sowohl die Deutungsmusteranalyse vorzubereiten als auch die Subjektivierungsanalyse zu ermöglichen.

(1) Die Deutungsmusteranalyse schließt an die im Diskurs aufgearbeiteten Problemmuster an. Die Positionierung der interviewten pädagogischen Fachkräfte lässt sich an deren Abarbeitung an den im Diskurs zirkulierenden Problemmustern erschließen. Für die Fragestellung, ob und inwiefern pädagogische Fachkräfte, die in Problemdiskurse intervenieren, diskursive Deutungen transformieren können, muss deren Besprechung vorhandener Problemmuster in den Blick genommen werden. Entsprechend werden einige der Hauptkategorien aus der Sekundäranalyse der Problem- und Deutungsmuster des Diskurses abgeleitet und daher Positionierungen zu den Problemmustern ‚Gefahr‘, ‚Risiko‘, ‚Optimierung von Lernchancen‘ und ‚Kultur‘ betrachtet. Dabei geht es darum, inwieweit die strukturellen Elemente von Problemmustern (der Problemname, die Problembeschreibung, das Erkennungsschema, die Emotionsmuster oder die Vorschläge zur Problembearbeitung) (vgl. Schetsche 2008, S. 111ff) anerkannt, kritisiert oder umgedeutet werden oder anderweitig von diesen abgewichen wird. Dabei ist auch von Bedeutung, an welchen Stellen Anknüpfungspunkte an Positionierungen der interviewten pädagogischen Fachkräfte vorhanden sind. Neben der Positionierung zu den Problemmustern ist auch die daran anknüpfende und damit verbundene zugrundeliegende Besprechung des sozialen Sachverhalts der ‚Darstellung medialer Gewalt‘ von Interesse, da diese in den unterschiedlichen

Problemmustern verschiedentlichen Bewertungen zugeführt und mit unterschiedlichen psychosozialen Konsequenzen verknüpft wird. Dabei steht hierbei nicht nur die womöglich kritische Position zu den im Diskurs vorgenommenen Verknüpfungen im Vordergrund, sondern eigene Deutungen und Grenzmarkierungen, an denen die interviewten pädagogischen Fachkräfte selbst Probleme anknüpfen und als negativ bewertete Verlaufsmuster ansetzen. Darüber hinaus ist durch die im Diskurs angestrebte Institutionalisierung von Problemmustern an die etablierten Strukturen des Jugendmedienschutzes ebenfalls vorgegeben, dass die Relevanzsetzung des Jugendmedienschutzes für die interviewten pädagogischen Fachkräfte im Fokus steht. Dabei geht es darum, inwiefern die pädagogischen Fachkräfte den Relevanzstrukturen und Problemdeutungen des Jugendmedienschutzes folgen, diese als eigene Relevanzen übernehmen oder demgegenüber abweichende Problemdeutungen und Verhaltensweisen an den Tag legen.

Im weiteren Verlauf der induktiven Kategorienbildung wurden weitere Hauptkategorien gebildet, die sich am besten als unterschiedliche Pädagogiken beschreiben lassen. Diese sind verdichtete Interpretations- und Anwendungsschemata für die Relationierung von Situation und Wissen, die eine Situation zu einer pädagogisch bearbeitbaren Situation machen (vgl. Horn 1999). Diese Pädagogiken können dabei Derivationen seien, also individuelle Anwendungen diskursiver Problemdeutungen, die zur Kommunikation und Legitimation von Handlungen herangezogen werden (vgl. Ullrich 2020). Teilweise weisen diese Pädagogiken aber auch über den Diskurs hinaus und speisen sich aus sozialen Deutungsmustern, die nicht zentral im Diskurs verhandelt wurden. Anhand der Pädagogiken lässt sich daher betrachten, inwieweit die Beziehung zu Wissensbeständen sich im Horizont des Diskurses bewegt und inwieweit sie darüber hinausweist und Transformationen anzeigt.

Zur Analyse der Deutungs- und Interpretationsschemata wurde eine komparative fallkontrastierende Auswertung vorgenommen, denn um Deutungsmuster zu analysieren, müssen immer Umwege eingeschlagen werden. Soziale Deutungsmuster liegen niemals als solche vor oder sind direkt zugänglich, sondern können nur über den Umweg ihrer individuellen Anwendung erfasst werden. Diese spezifischen Adaptionen müssen daraufhin so analysiert, verdichtet und von individuellen Merkmalen bereinigt werden, dass sich konsistente Deutungsmuster erkennen lassen (vgl. Ullrich 2020). Daher wurden für die Deutungsmusteranalyse die Interviewten nicht als Expert*innen ihrer Biographie, sondern als Expert*innen ihrer beruflichen Handlungsfelder betrachtet und damit die kollektiven Dimensionen ihres Expert*innenwissens in den Fokus genommen.

Zuerst wurde fallübergreifend die Positionierung zu den diskursiven Problemmustern kategorienbasiert ausgewertet, um den expliziten Positionierungsrahmen der interviewten

pädagogischen Fachkräfte abzustecken. Dafür wurde eine kategorienbasierte Auswertung nach Kuckartz (2014) vorgenommen. Dabei wurde hier ein beschreibender Auswertungsstil verfolgt, bei dem vorwiegend deutlich werden soll, welche Aspekte der diskursiven Problemmuster überhaupt angesprochen werden, wo explizit Aussagen zu Positionierungen getroffen werden, von welchen Positionen sich explizit abgegrenzt wird und wie diese Abgrenzung begründet wird. Hierbei sollte deutlich gemacht werden, inwiefern sich die interviewten pädagogischen Fachkräfte selbst als Teil des Problem- oder Gegendiskurses begreifen.

Daran anschließend wurde - ausgehend von der induktiv aus dem Material entwickelten Hauptkategorie der ‚Wirklichen Probleme‘ - induktiv die darunter befassten Subkategorien am empirischen Material durch eine synoptische Analyse der Texte herausgearbeitet. Diese Subkategorien wurden daraufhin fallübergreifend hinsichtlich des sensibilisierenden Konzepts der Problemmuster feinanalytisch anhand prototypischer Textausschnitte interpretiert, um eine komparative Analyse zu anderen Problemmustern vorzubereiten. Da es sich bei der Hauptkategorie der ‚Wirklichen Probleme‘ um eine relationale Kategorie handelt, die ihre Bestimmung gerade auch dadurch erhält, dass sich davon abgegrenzt wird, was keine eigentlichen Probleme sind, wurden vorwiegend die Zusammenhänge zu den diskursiven Problemmustern und den entsprechenden Positionierungen dazu in den Blick genommen. Es wurde dabei betrachtet, wie sich die Phänomenbeschreibungen von den diskursiven Problemmustern unterscheiden, wie die Lösbarkeit des Problems qualifiziert wird, wie dort Verantwortungszuschreibungen vorgenommen werden und welches Rollenmodell für pädagogische Fachkräfte bei diesen ‚Wirklichen Problemen‘ entworfen wird. Die Relationierung zwischen ‚Wirklichen Problemen‘ und diskursiven Problemmustern wurde daraufhin in die weiteren komparativen Analysen miteinbezogen. Die Auswahl der Textausschnitte für die Feinanalyse wurde nach der synoptischen Analyse der Textpassagen einer Kategorie vorgenommen, um so Textausschnitte auszuwählen, die möglichst umfassend die Struktur der jeweiligen Kategorie in sich vereinen. Dabei wurden vor allem Textstellen ausgewählt, in denen Positionierungen sichtbar werden. Das betraf vorwiegend Textstellen, in denen:

- Unterstützungen von oder Abgrenzungen gegenüber Deutungen des Diskurses vorkommen
- Interviewte als Subjekte in einer selbst erzählten Anekdote auftreten
- Sie sich selbst im Rahmen einer erfolgreichen oder gescheiterten Geschichte präsentieren
- Sie Stellung zum Jugendmedienschutz nehmen

- Über Vorstellungen von Normalität oder Selbstverständlichkeiten in Bezug auf die eigene Positionierung oder das eigene Handeln berichten
- Rechtfertigungen vortragen, die an diskursive Motivvokabularien anschließen

Die Feinanalyse wurde in Anlehnung an die Interpretationstechniken der Objektiven Hermeneutik vorgenommen, wie sie ebenfalls von der Hermeneutischen Wissenssoziologie angewendet werden. Die Kritik der Hermeneutischen Wissenssoziologie betrifft, wie am Begriff der Abduktion deutlich wurde, eher methodologische Gesichtspunkte als methodische Techniken. Wesentlich für die Feinanalyse sind dabei die kontextfreie Interpretation sequentiell organisierter sprachlicher Interakte, die möglichst Wort für Wort und Satz für Satz hinsichtlich der darin vorgenommenen Selektionen und darin repräsentierten Handlungsrahmen analysiert werden. Dabei soll die Systematik der Ablaufstruktur rekonstruiert werden und damit eine spezifisch regelgeleitete Ausprägung der Besprechung eines Phänomens oder Themas. Die extensive Feinanalyse soll nicht nur das Gesagte, sondern durch die Berücksichtigung der Strukturiertheit der Aussagen auch auf das Nicht-Gesagte und damit die Besonderheit eines Falls schließen lassen. Dabei folgt sie der Perspektive der Ethnomethodologie, die davon ausgeht, dass soziale Tatsachen im Vollzug des Handelns interaktiv auf methodische Weise (übliche formale Verfahrensweisen) hergestellt werden. Vor dem Hintergrund der Bearbeitung von Aufgaben, die sich im Vollzug von Handeln den jeweiligen Interaktanden stellen, ist die Bedeutung von Aussagen gerade als eine spezifische Lösungsform von allgemeinen Strukturproblemen innerhalb von Handlungsfeldern rekonstruierbar (vgl. Patzelt 1987). Um diese rekonstruktive Herangehensweise umzusetzen, müssen sprachliche Interakte mit der Technik der Lesartenbildung extensiv interpretiert werden. Dafür wird die Aussage oder der Satz in möglichst viele plausible und sprachlich sinnvolle Interaktionskontexte gestellt und diese miteinander verglichen, so dass sich aus den strukturellen Gemeinsamkeiten und Unterschieden unterschiedliche Lesarten bilden lassen. Auf diese Weise lässt sich auf die zugrundeliegende Interaktionsaufgabe schließen. Durch die Konfrontation mit dem tatsächlichen externen Kontext (In welcher Situation und vor welchem Hintergrund wurde die Aussage getätigt?) und dem tatsächlichen internen Kontext (Auf welche Aussage folgt die Sequenz und welche Aussage folgt ihr?) kann dann die fallspezifische Bearbeitung und die Bedeutung der Sequenz interpretiert werden (vgl. Wernet 2000).

(2) Die Subjektivierungsanalyse erfolgt nicht mehr fallübergreifend, sondern als Analyse von einzelnen Fällen. Zur Auswahl der Fälle wurden die Ergebnisse der Deutungsmusteranalyse herangezogen. Die Kategorie der ‚Wirklichen Probleme‘ und deren Ausdifferenzierung als drei

unterschiedliche Pädagogiken hat sich als fruchtbar erwiesen, um die Fälle untereinander zu kontrastieren. Einerseits ist mit der Herausstellung ‚Wirklicher Probleme‘ der Anspruch verbunden, eigenständige Problemdefinitionen für die verhandelten Themen der ‚Gewaltdarstellungen in Computerspielen‘ und ‚deren gesellschaftliche Besprechung in Diskursen‘ zu artikulieren. Es handelt sich daher um handlungsfeldspezifische Autonomiebehauptungen bezüglich diskursiver Problemdefinitionen. Die drei im empirischen Material rekonstruierten Pädagogiken werden daher als drei unterschiedliche Varianten der Autonomiebehauptung betrachtet und in den Fallanalysen deren Organisation und Integration in berufsbiographische Erzählungen der Interviewten analysiert.

Dafür wurden die Fälle den einzelnen Pädagogiken zugeordnet, je nachdem zu welcher Pädagogik die größte Übereinstimmung vorhanden ist. Diese Zuordnung war jedoch nicht immer eindeutig und ausschließlich, so dass eine Person nur eine einzige Pädagogik vertrat und zu den anderen keinen Bezug herstellte. Vielmehr sind sowohl die Pädagogiken als solche als auch deren individuelle Repräsentation in Ad-hoc-Erzählungen teilweise ineinander verschränkt, weswegen keine trennscharfe Differenzierung möglich war. Daher wurde danach differenziert, ob in den einzelnen Ad-hoc-Erzählungen eine der Pädagogiken dominant zur Begründung des eigenen Handelns ausgeführt wurde. Kriterien dafür waren sowohl die Häufigkeit von Aussagen mit Bezug zu den Pädagogiken als auch der Aufbau von Argumenten. Die Argumente, die detaillierter ausgeführt wurden, mit höherer Erzähldichte versehen, ausführlicher begründet und mit plausibilisierenden Bezügen angereichert waren, wurden gegenüber Argumenten, die eher stützende Funktionen hatten, als Beleg für eine Argumentationsweise im Sinne einer spezifischen Pädagogik herangezogen.

Die einzelnen Pädagogiken wurden nicht als Typen gebildet, so dass auch die Fallanalysen nicht das Ziel haben, das Typische jedes Falles herauszuarbeiten und von den individuellen Besonderheiten möglichst zu abstrahieren. Die Fallanalysen werden als individuelle und mögliche Organisationsformen der Pädagogiken im Kontext des Diskurses betrachtet und analysiert. Die Fallanalysen sollen zeigen, wie an die Pädagogiken angelehnte individuelle Organisation und Relationierung von Erfahrung und Wissensbeständen eine kritische Haltung ausdrücken kann. Vor dem Hintergrund des Endes der öffentlichen Thematisierungswellen des Killerspiel-Diskurses soll zudem betrachtet werden, welche Elemente von Dauerhaftigkeit sich in der berufsbiographischen Relationierung zum Killerspiel-Diskurs finden lassen. Die Dauerthematization des Killerspiel-Diskurses findet nicht mehr in der Diskursarena der Öffentlichkeit statt, sondern eher in pädagogischen Fachdiskursen und Handlungsfeldern. Daher sollen die Fallanalysen Aufschluss darüber geben, welche kritischen Haltungen gegenüber dem Killerspiel-

Diskurs dazu geneigt sind, sich episodisch kritisch gegenüber dem Diskurs zu positionieren, solange er virulent ist und welche Haltungen dazu neigen, eine kritische Haltung zu einem berufsbiographischen Projekt zu verdichten.

Für die berufsbiographische Fallanalyse wurde sich an Fritz Schützes Auswertungsschritten für biographische Fallanalysen orientiert. Schütze (1984) betrachtet biographische Stehgreiferzählungen als Verschränkung von Darstellungsinhalt und Darstellungsform, wobei die Inhalte und deren Bedeutung für die Gesamterzählung sich aus der Segmentierung und Strukturierung der Erzählung heraus analysieren lassen. Dabei betont Schütze, dass die biographische Stehgreiferzählung von der Struktur der eigenen lebensgeschichtlichen Erfahrungsaufschichtung der Erzähler*innen und ihrer Haltung zu dieser abhängen. Die Rekonstruktion dieser Struktur und Haltung der Biographieträger*innen stehen daher bei Schütze im Zentrum. Schütze macht dabei vier ineinander verschränkte kognitive Figuren der Erfahrungsrekapitulation aus, die typisch für Stehgreiferzählungen sind. Anhand der dabei verwendeten spezifischen Versionen und Zusammenstellungen dieser kognitiven Figuren lässt sich das Verhältnis der Biographieträger*innen zu ihrer eigenen Geschichte näher betrachten. Jedes Erzählen selbsterlebter Erfahrungen dokumentiert die Veränderungen der Biographieträger*innen und wie sie sich zu den erlebten Ereignissen in Beziehung setzen und diese daher für sich qualifizieren. Dabei geht Schütze davon aus, dass die kognitiven Figuren der biographischen Selbsterzählungen „auch im aktuellen Erleben von Handlungs- und Erleidensabläufen orientierungswirksam sind“ (Schütze 1984, S. 83). Die Biographieträger*innen orientieren sich in ihrem alltäglichen Handeln an einer verallgemeinerten Konzeption ihrer selbst und an einem zusammengefassten Verständnis der bereits erlebten Zeit und dem daran anschließenden erwartbaren weiteren Ablauf ihrer Lebensgeschichte, sowie an den bisher erlebten Ereignisketten. Daher lässt sich die biographieanalytische Verdichtung der Stehgreiferzählung der Biographieträger*innen auch als ein Orientierungsmuster begreifen, das in dieser Studie als Modus betrachtet werden soll, wie diskursive Deutungsmuster und Pädagogiken jeweils subjektiv miteinander in Beziehung gesetzt und so unterschiedliche Wissensbereiche relationiert werden.

Die kognitiven Figuren bei Schütze (1984) sind die Biographieträger*innen, die Erfahrungs- und Ereigniskette, der soziale Rahmen und die Gesamtgestalt der Lebensgeschichte. (1) Die Biographieträger*innen und eventuelle weitere Ereignisträger*innen in der Erzählung sind der zentrale Fokuspunkt. Dabei rekurren die Biographieträger*innen auf grundlegende Eigenschaften ihrer Persönlichkeit, ihrer biographischen Orientierungen oder Erfahrungs- und Handlungskapazitäten, die als zugehörig zur eigenen Identitätsausstattung wahrgenommen werden. Darüber hinaus sind darin die Basispositionen und Basisstrategien der Biographieträger*innen

gemeint, wie sie sich zu grundlegenden lebensgeschichtlichen Erfahrungen positionieren und eventuellen neuen anstehenden Erfahrungen begegnen wollen. Diese können neben expliziten Äußerungen dazu, insbesondere durch Ergebnissicherungen in Form von Abschlussformulierungen von einzelnen Erzählsegmenten herausgearbeitet werden. (2) Die Erfahrungs- und Ereigniskette soll die Verwobenheit der Biographieträger*innen in Ereignisabläufe verdeutlichen. Einzelne Erzählsätze können sich zu Erzählsegmenten zusammenfügen und die darin dokumentierten Ereignisaspekte der Erzählung und die Zustandsänderungen der Biographie darstellen. Diese Erzählsegmente stellen den Kernbereich der biographischen Selbsterzählung dar. Darüber hinaus werden nach Schütze in biographischen Stehgreiferzählungen auch supra-segmentale Darstellungszusammenhänge berichtet, die über Einzelabläufe hinausgehende Verbindungen und Prozessabläufe der Lebensgeschichte thematisieren und Erzählsätze erst als Elemente eines geplanten Ablaufmusters oder einem machtlos gegenüberstehenden negativen Verlaufskurve der eigenen Biographie erscheinen. Es ist quasi die Einfärbung der Biographie durch die Biographieträger*innen und wird von Schütze als „Prozeßstruktur des Lebenslaufes“ (ebd., S. 93) benannt. (3) Dem gegenüber stellt der soziale Rahmen als kognitive Figur den Sinnhorizont von Zustandsänderungen dar, vor dessen Hintergrund diese Änderungen erst Bedeutung erlangen. Damit meint Schütze Interaktionssituationen, Lebensmilieus und soziale Welten, die sowohl als Bedingungsgefüge der berichteten Erfahrungen erscheinen als auch als Referenzpunkt für die Erzählung. So können berufsbiographische Zustandsänderungen sowohl in privaten familiären Welten verortet als auch in Bezug zur eigenen Disziplin oder dem professionellen Habitus gesetzt werden, was den Sinn und die Reichweite der Änderung für die eigene Berufsbiographie sehr different darstellt. (4) Die Gesamtgestalt der Lebensgeschichte stellt zuletzt die übergeordnete Storyline der eigenen Biographie dar, die eine oder mehrere Prozessstrukturen des Lebenslaufs unter einem zentralen Gesichtspunkt ordnet und thematisch spezifisch verknüpft. Die Storyline hängt auch maßgeblich von der Prozessstruktur des Lebenslaufs ab, in dem sich die Biographieträger*innen während der Stehgreiferzählung befinden und welche sie als dominant für größere Passagen ihres Lebens herausstellen. Die Storyline ist somit die Gesamtfigur der Erzählung und soll als berufsbiographische Orientierung mit den diskursiven Problemmustern und den eigenen Pädagogiken in Beziehung gesetzt werden.

Bei der vorliegenden Studie handelt es sich nicht um eine ausschließliche Biographieanalyse. Die Interviews sind zwar mit erzählanregenden Fragen versehen worden und es sind auch lange durchgängige Erzählpassagen daraus resultiert, die Fragestellung der Studie stellt jedoch nicht das Thema Biographie ins Zentrum. Die Berufsbiographie wird vielmehr als diskursübergreifender Rollenentwurf gefasst, in dessen Erzählung diskursive Problemmuster und eigene

Pädagogiken eingebracht werden und in ihrer Bedeutung und Wirkmächtigkeit für die eigenen Berufsbiographie kontextualisiert werden. Der Begriffsapparat von Schütze wird deshalb nur mit gewissen Einschränkungen herangezogen. So wird die Erfahrungs- und Ereigniskette in den hier geführten Interviews sich nicht zu langen und ausführlichen Erzählsegmenten verdichten und deren jeweilige Ablösung sich nicht ausschließlich aus den Erzähldynamiken von Biographien speisen, sondern ebenfalls an der Plausibilisierungsbedürftigkeit professionellen Handelns und eigener gesellschaftlicher Positionierungen. Das hat zur Folge, dass nur ausgewählte Passagen mit dem Begriffsapparat von Schütze analysiert werden. Insbesondere die Einstiegsfrage wurde als thematisch fokussierte Frage nach der eigenen Berufsbiographie gestellt. Darüber hinaus wurde die Abschlussfrage im Hinblick auf Zukunftserwartungen formuliert und kann so auch den prospektiven Horizont biographischer Entwürfe einfangen. Die Analyse der Berufsbiographie der pädagogischen Fachkräfte ist daher auf diese zwei Erzählpassagen konzentriert und wird nur durch manche dichten Passagen ergänzt.

In diesen zwei zentralen Erzählpassagen wurde zuerst der Ereignisablauf rekonstruiert. Am Ende von einzelnen Erzählabschnitten wurden die Ergebnissicherungen hinsichtlich der darin dokumentierten Zustandsänderungen in Bezug auf die Biographieträger*innen und deren Handlungspläne betrachtet. Die Zusammenschau der Ergebnissicherungen werden daraufhin hinsichtlich möglicher Prozessstrukturhypothesen der Berufsbiographie verdichtet. Die Hypothese ergibt sich aus der Betrachtung hinsichtlich der darin angelegten Zukunftserwartung, der Art der ersten Berührung mit der Prozessstruktur, der Art der In-Gang-Setzung der Prozessstruktur und der Auswirkungen der Prozessstruktur auf die Identität. Diese Hypothese wurde am weiteren Material und an den Erzählungen zum medienpädagogischen Handeln und der Besprechung der diskursiven Erwartungen an die Biographieträger*innen erprobt und hinsichtlich dessen Tragfähigkeit bewertet. Die Betrachtung der sozialen Rahmen berufsbiographischer Motive, Ergebnissicherungen und Erzählsegmente soll dabei den Sinn- und Deutungsbereich der berichteten Ereignisse und Handlungen abstecken. Daran anschließend wurden die Ergebnissicherungen und Prozessstrukturen in einer Erzähllinie miteinander verknüpft, um ein übergeordnetes berufsbiographisches Orientierungsmuster herauszuarbeiten. Als letztes soll die Positionierung der Person resümiert werden, indem persönliche und berufsbiographische Motive in Zusammenhang mit der diskursiven Positionierung gebracht werden. Dabei soll im Hinblick auf den Forschungsstand im Zentrum stehen, welche Rolle (berufs-)biographische Erfahrungen, Organisationswissen und wissenschaftliches Wissen für die Positionierung haben. Die mögliche Investition in diskursive Subjektpositionen und deren Relevanz für Kohärenzstrukturen der biographischen Erzählungen sollen dokumentieren, wie der interpretative Eigensinn mit der

(Berufs-)Biographie verknüpft ist. Zudem soll betrachtet werden, wo die Person sich als aktiv, wo als passiv oder erleidend erfährt, um Schlussfolgerungen hinsichtlich der berufsbiographischen Integration des Deutungshorizonts des Diskurses zu erlangen und zu betrachten, ob und in welchen Bereichen der Diskurs einen Impact auf die Handlungsmöglichkeiten, das berufsbiographische Orientierungsmuster und die Identität der Biographieträger*innen hatte.

Dritter Teil: Empirisch-Analytische Untersuchungen

7. Subjektpositionen und Deutungen im Killerspiel-Diskurs

7.1. Computerspiele im Verdacht

Die Etablierung von Videospiele in der Gesellschaft und deren Entwicklungen zu einem festen Bestandteil der Alltagspraktiken eines steigenden Anteils der Bevölkerung hat zu vielfältigen öffentlichen Thematisierungen geführt. Die hier ins Zentrum des Interesses gestellte Thematisierung betrifft die Befürchtung, Gewaltdarstellungen in Computerspielen könnten negative Auswirkungen auf die Rezipient*innen dieser Medienformate haben. Wie jedoch häufig bei öffentlichen Debatten lässt sich selten ein klarer und eindeutiger Anfang und ein mit einem übereinstimmenden Konsens versehenes Ende ausmachen. Vielmehr bewegen sich öffentliche Debatten in einem Kontinuum an vorgängigen Themen, in die sie sich einreihen oder an die sie anschließen und gehen womöglich über in eine Form der Dauerthematization. Die Chronologie des Killerspiel-Diskurses beginnt deshalb nicht mit dem Moment, ab dem der Begriff ‚Killerspiel‘ zum ersten Mal zur Anwendung kommt. Der zentrale Name einer Problemwahrnehmung stellt zwar einen bedeutenden Moment dar und markiert vor allem eine Thematisierungsverdichtung ab diesem Zeitpunkt, er kann aber nicht als Entstehung der Problemwahrnehmung interpretiert werden. Vielmehr kann mit Schroeder davon ausgegangen werden, dass es verschiedene paradigmatisch unterscheidbare Thematisierungswellen über die Problematik des Computerspielens und der Computerspiele in Deutschland gegeben hat. Er ordnet diese zeitlich anhand der 80er Jahre, der 90er Jahre und die Debatte über ‚Killerspiele‘ und Amokläufe ab dem Erfurter Amoklauf 2002 (Schroeder 2011). Brian McKernan weist darüber hinaus in seiner Analyse der New York Times von 1980 bis 2010 darauf hin, dass in den 2000er Jahren parallel und konkurrierend zur Verbotsdebatte eine vierte Thematisierung stattfand, die den kulturellen und künstlerischen Stellenwert von Computerspielen betont. Rolf Nohr weist dabei darauf hin, dass das „Sprechen über konkrete Spiele [...] im *common sense* ein Sprechen über die Selbstkonstitution von (Medien-)Gesellschaft“ (Nohr 2010b, S. 9) wird, da in den Debatten über Gewalt und die Freiheitsgrade des Spiels in weit höherem Maße über die Regelungssysteme und Ideologien einer Gesellschaft gestritten wird als über konkrete Medien und deren Wirkung. Die Analyse der Debatten um Gewalt in Computerspielen ist daher nicht bloß eine Aufarbeitung des Forschungsstandes der Medienwirkungsforschung, sondern eine Sekundäranalyse des Killerspiel-Diskurses als ein Diskurs um die Kontrolle von Medien und die Regierung von Subjekten.

Um den Diskurs darzustellen, beziehe ich mich auf bereits vorhandene Diskursanalysen oder Darstellungen der Debatten, die bisher vielfach nur in studentischen Abschlussarbeiten oder Dissertationen umfangreicher ausgeführt wurden (Beyer 2004, Dittmayer 2014, McKernan 2013, Mosel/Waldschmidt 2010, Nohr 2010b, Otto 2008, Portz 2013, Schroeder 2011, Schumacher 2010, Slotosch 2006, Stock 2009). Darüber hinaus wurde der Forschungsstand der Medienwirkungsforschung rezipiert und vier Fachzeitschriften mit in die Aufarbeitung des Diskurses einbezogen (,TV-Diskurs‘, ,BPjMAktuell‘, ,Game Studies‘ und ,merz. Medien + Erziehung‘). Die Ergebnisse der Arbeiten und der weiteren Quellen wurden neu in Anlehnung an das Kokonmodell sozialer Probleme, wie es von Michael Schetsche vorgeschlagen wird, strukturiert.

In dieser Arbeit wird deshalb die Problemkarriere ,Gewalt in Computerspielen‘ nachgezeichnet, in dessen Verlauf das Problem in der Öffentlichkeit stabilisiert wurde, sich durchgesetzt hat und schließlich in ein Stadium der Infragestellung eingetreten ist, indem sich ein Gegendiskurs formiert hat, der die Problemwahrnehmung in Frage stellt. Davon ausgehend hat sich die Bearbeitung des Problemmusters in Teilbereiche der Gesellschaft aufgegliedert, die die gesellschaftliche Anerkennung des Mediums Computerspiele strukturieren (Ökonomie, Sport, Pädagogik, Kulturbetrieb) (Kapitel 7.1.1.). Die in der pädagogischen Arena von verschiedenen kollektiven Akteur*innen formulierten Problemmuster und darin eingelagerten Problemwahrnehmungen werden daraufhin hinsichtlich ihrer wechselseitigen Konkurrenz um Aufmerksamkeit betrachtet, wodurch sich das Bild eines umstrittenen Problems ergibt. Die sich daraus ergebenden divergierenden Subjektpositionen stellen für pädagogische Fachkräfte ein plurales Deutungsspektrum dar, an das sie in ihrer professionellen Selbstauffassung anschließen können (Kapitel 7.2.). Zu einem gesellschaftlich anerkannten Problem wird eine Thematisierung aber erst dann, wenn sie in gesellschaftlich strukturierte Problembearbeitungsmaßnahmen eingegliedert ist. Zuletzt soll deshalb die Institutionalisierung der Problemwahrnehmung und die Reaktion staatlicher Instanzen auf den Problemdiskurs in den Blick genommen werden. Dabei verläuft die Institutionalisierung keineswegs stringent, sondern auch dort ergibt sich ein plurales und widersprüchliches Bild, in dessen Rahmen sich pädagogische Fachkräfte positionieren müssen. (Kapitel 7.3.).

7.1.1. Problemgeschichte

Computerspiele, Gewalt und dessen Skandalisierung in der Gesellschaft begleiten das Medium seit seinen Anfängen. Dabei ist die Problemwahrnehmung von Computerspielen eng mit ihrer

technischen Entwicklung, mit ihrer Expansion zum Massenmarkt und mit den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen verknüpft. Die Vorgeschichte des Killerspiel-Diskurses und dessen thematische Fokussierung auf Jugendschutz und Mediengewalt resultiert bereits aus den Debatten, die die Entwicklung und Durchsetzung dieses Mediums begleiten.

Vorgeschichte des Killerspiel-Diskurses

Die ersten kommerziellen Videospiele entstanden in den frühen 1970er Jahren mit der Einführung von elektronischen Spielautomaten. Beinahe genauso früh beginnt die erste Debatte um gewalthaltige Inhalte in Computerspielen. Bereits 1976 findet in den USA eine intensive öffentliche Diskussion um den Spielhallentitel ‚Death Race‘ statt. Das Spielziel ist es, mit einem Auto Menschen zu überfahren. Der Blick auf das Spielkonzept und die noch sehr rudimentäre Graphik, durch die die Menschen nicht mehr als Strichmännchen sind, zeigt, dass der Stein des Anstoßes nicht so sehr die realitätsgetreue Darstellung des Tötens war, sondern der bloße Akt des Tötens (vgl. Mosel / Waldschmidt 2010, S. 87). Bereits 1981 beginnen auch in Deutschland Diskussionen über die gewalthaltigen Inhalte der Videospiele und deren Wirkungen auf Kinder und Jugendliche. Es wurden bereits erste wissenschaftliche Studien durchgeführt, die im Wesentlichen ein kulturpessimistisches Bild defizitärer, deformierter Spieler*innen zeichneten, die sich an unmenschlichem, psychopathischem Töten und jeder Menge Blut erfreuen und damit nur ihre Armseligkeit kompensieren würden (vgl. Herzberg 1987). Die Problematisierung von Computerspielen und Spieler*innen drehte sich um soziale Isolation, Flucht vor der Realität, den Gefahren einer Sucht und die Degeneration von kognitiven Prozessen. Es wurden damit viele Kritikmuster bereits vorweggenommen, die in den 2000er Jahren einem größeren Publikum vorgetragen wurden.

Zur Regulation von Computerspielen und als Reaktion auf die Problematisierung von Gewaltdarstellungen in diesem Medium wird auf eine bereits etablierte institutionelle Basis der Medienregulation zurückgegriffen: Die Indizierung. Das erste in Deutschland indizierte Spiel war River Raid, das 1984 von der Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Schriften (BPjS) indiziert wurde. Mit der Indizierung wird ein Verkaufsverbot an Minderjährige und ein Werbeverbot ausgesprochen. Das war die erste bewahrpädagogische Reaktion auf Computerspiele, der viele weitere folgten. Bereits 1987 standen 31 Spiele auf dem Index, Ende 1990 waren es 137, im Jahr 2004 waren es 389, 2007 waren es 492 Titel und 2017 bereits 566 Titel (vgl. BPjM). Die für Indizierungen zuständige Behörde, die Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Schriften, wurde 1954 gegründet und ist seitdem ein integraler Bestandteil des deutschen Systems der medialen Wirkungskontrolle. In ihrer Anfangszeit prüfte sie primär Bücher und

Comics. Der Prüfkreis wurde mit der Zeit jedoch stetig erweitert um CDs, in den 1980er Jahren um VHS-Kassetten und zuletzt um digitale Medien, wie Computerspiele und Websites, weswegen sie 2003 in Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Medien (BPjM) umbenannt wurde. In den 1980er Jahren wurde der Konsummarkt um Videospiele von den Spielautomaten dominiert, welche in Supermärkten, Kinos und anderen öffentlich zugänglichen Orten benutzbar waren. Eine deutschlandspezifische Reaktion auf Gewaltdarstellungen in Videospiele war die Verbannung von Arcade-Spielen aus der jugendlichen Öffentlichkeit im Jahr 1985 mit dem Gesetz zur Neuregelung des Jugendschutzes in der Öffentlichkeit. Sie waren unabhängig vom Inhalt der Spiele nur noch in Plätzen mit Alterskontrollen zugänglich und unter 16-Jährige mussten eine elterliche Begleitung haben, um hineinzukommen. Das intensivierte das negative Image von Computerspielen und sorgte sehr schnell zum Niedergang von Arcade-Hallen (vgl. Schroeder 2011, S. 41f). Bereits sehr früh in der Geschichte der Computerspiele wurde damit ein generelles Nutzungsverbot solcher Spiele für Jugendliche ausgesprochen. Das Verbot war allerdings nur wirksam, weil Computerspiele im öffentlichen Raum physisch platziert wurden und daher Zugangswege effektiv kontrollierbar waren.

Diese Form der Kontrolle wurde mit dem Aufstieg der Konsolen und Heimcomputer jedoch zunehmend hinfällig. Computerspiele traten in einen vor staatlichem Zugriff geschützten Bereich ein, wodurch die Kontrollmöglichkeiten nur noch über die elterliche Aufsichtspflicht, pädagogische Begleitung und staatliche Vorkontrollen möglich waren. Diese Entwicklung setzte Mitte der 1980er Jahre ein und machte die Arbeit der BPjS bedeutsamer, da die Indizierung von Spielen nun die einzige Möglichkeit der Wirkungskontrolle durch Einschränkung der Wirkungsimpulse war.

In den 1990er Jahren fand in vielfacher Hinsicht ein Umschwung statt. Zusätzlich zu Befürchtungen, Computerspielen bedeute das Ende des Bücherlesens, sei eine enorm zeitverschwendende Beschäftigung und habe sozial desintegrative Wirkungen, wurden die ökonomischen Erfolge von Nintendo und Sega Thema. Es wurden Fragen gestellt, ob der PC oder die Konsolen die führenden Plattformen werden. Das ging einher mit der Etablierung von Gegennarrativen zu dem Hauptnarrativ, das Computerspiele als soziale Gefahr klassifizierte. Der pädagogische Nutzen für Lernzwecke, Unterrichtsveranschaulichung oder kooperatives Spielen wurde zusehends herausgestellt. Computerspiele könnten die Hand-Augen-Koordination fördern, Kinder für technische Berufe begeistern oder das räumliche Vorstellungsvermögen aktivieren (vgl. Schroeder 2011, S. 55f). Es wurden zudem Anwendungsideen für eine Friedenspädagogik, die Lernen fördert und Reflexionen anregt, vorgeschlagen (vgl. Fehr/Fritz 1988). Computerspiele wurden als Instrument zur Optimierung von Lernen und zur Förderung der Lernmotivation von

Kindern und Jugendlichen betrachtet. Der Unterhaltungsaspekt von Computerspielen galt den Verfechter*innen von Lernchancen jedoch weiterhin als eine Konkurrenz und Bedrohung kultureller Werte innerhalb der Gesellschaft. Hieran lässt sich ein pädagogisches Grundmuster der Argumentation sehen: Wenn Computerspiele unter pädagogischer Aufsicht konsumiert werden und zu Reflexionen angeleitet wird, dann sind sie gut. Werden sie nur zu Spaßzwecken konsumiert, sind sie riskant. Zwei konkurrierende Narrative begleiten seit ihren Anfängen die Diskursivierung von Computerspielen. Diese differenziert McKernan grob als Narrativ der sozialen Bedrohung und als Narrativ des sozialen Nutzens (vgl. McKernan 2013, S. 324).

Auch die staatliche Vorkontrolle von Computerspielen wurde in 1990er Jahren verändert. Im Zuge konstanter Indizierungen und Jugendschutzfragen in Bezug auf Computerspieler*innen gründete sich 1994 die Unterhaltungssoftware Selbstkontrolle (USK). Sie überprüft Spiele auf ihre Kinder- und Jugendtauglichkeit und gibt Empfehlungen ab, in welche Altersstufe die Spiele eingruppiert werden sollten (Mosel / Waldschmidt 2010, S. 94f). Dafür wurden die bekannten Alterskennzeichnungen der Freiwilligen Selbstkontrolle der Filmwirtschaft (FSK) übernommen (ab 0, 6, 12, 16, 18) und Eltern somit eine Hilfestellung bei der Auswahl der für ihre Kinder nicht geeigneten Spiele gegeben.

In den 1980er Jahren strukturierte der Indizierungsgrund der Kriegsverherrlichung die Sprechpraxis der BPjM deutlich stärker als heute (vgl. Hajok 2015). Es gab die Befürchtung, Jugendliche würden sich in die Rolle als kompromisslose Kämpfer*innen eindenken, eine paramilitärische Ausbildung erfahren und dazu geneigt werden, Angriffskriege positiv zu bewerten (vgl. Indizierungsbericht zu ‚River Raid‘). Damit reflektierten sowohl die Computerspiele, die Anlass dazu boten als auch die BPjS die Situation der Blockkonfrontation zwischen Ost und West. In den 90er Jahren verschob sich zunehmend der Fokus weg von weltanschaulichen Fragen, hin zur Subjektperspektive. Im Zentrum stand nun ausschließlich die Befürchtung, durch Gewaltdarstellungen in Computerspielen könne die Hemmschwelle zur Ausübung von Gewalt und die Empathie mit Opfern sinken⁵.

Die Amokläufe und der Beginn diskursiver Verdichtung

An diese Verschiebung der Problemdeutung schloss auch die Problemwahrnehmung des

⁵ Bis 1994 wurden bei Indizierungsgründungen von Computerspielen noch zu 31% der Grund Kriegsverherrlichung und zu 62% Gewalt herangezogen. Ab 1995 wurde der Indizierungsgrund Kriegsverherrlichung gar nicht mehr herangezogen. Es dominierte der Grund Gewalt (ab 2005 in 98% aller Indizierungsberichte). In anderen Medien (Druckschriften, Filme, Tonträger, Internetangebote) finden sich auch deutlich häufiger die anderen Hauptindizierungsgründe NS-Verherrlichung und Pornographie (vgl. Hajok 2015).

Killerspiel-Diskurses an. Der Terminus ‚Killerspiel‘ wurde bereits in den späten 80ern zum ersten Mal benutzt, wie Swoboda deutlich macht (Swoboda 1988). 1995 wurde der Begriff jedoch erstmals von Günther Beckstein in die öffentliche und politische Debatte eingebracht (Mösel / Waldschmidt 2010, S. 87), allerdings im Kontext der Verbotsbestrebungen von Geländespielen wie Gotcha, Paintball und Laserdrome. Computerspiele waren sogar explizit ausgenommen, „da der verwerfliche Charakter, der durch den Ordnungswidrigkeitentatbestand beschriebenen Spiele, gerade in der Simulierung der Tötung oder Verletzung eines real existierenden Menschen liegt“ (Deutscher Bundestag: Drucksache 13/8940, S. 5). Diese Auffassung änderte sich jedoch im Zuge der diskursiven Schlüsselereignisse der Amokläufe an Schulen.

Der Anfang des Killerspiel-Diskurses lässt sich auf das Jahr 1999 datieren. Im April 1999 fand ein weltweit aufsehenerregender Amoklauf an der Columbine High-School in Littleton im Bundesstaat Colorado in den USA statt, bei dem zwei Schüler, 12 Mitschüler und einen Lehrer erschossen haben. Rund um die intensive Debatte über den Amoklauf wurde zum ersten Mal neben gewalthaltigen Filmen, Heavy Metal und Rockmusik ein Computerspiel, in diesem Fall ‚Doom‘, als Mitursache verhandelt (Duggan u.a. 1999). Den Vorläufer der deutschen Diskussion stellt der Amoklauf 1999 in Bad Reichenhall dar. Zwar fand dieser Amoklauf nicht an einer Schule statt, sondern der Täter, ein 16-jähriger Schlosserlehrling, tötete mit Schusswaffen vier Menschen aus dem Wohnhaus seiner Eltern heraus. Dennoch wurden schnell Vergleiche mit dem Amoklauf in den USA hergestellt und die Frage gestellt, wie in der „heilen Milka-Bergwelt Oberbayerns“ (Hollweg u.a. 1999) ein Jugendlicher ohne weiter ersichtlichen Grund andere Menschen und dann sich selbst töten konnte. Der Vergleich mit dem Amoklauf in Columbine bewegt sich entlang von zwei Linien, dem Alter des Täters und dem Akt willkürlichen Tötens. In diesem Zuge werden, allerdings eher sporadisch wie im Tagesspiegel, wieder gewalthaltige Computerspiele in das Erklärungsmuster der Motive für die Tat eingestreut (Martenstein 1999), wodurch spätere diskursive Ereignisse bereits darauf zurückgreifen können. Die bayerische Staatsregierung wollte daraufhin rechtsverbindliche Alterskennzeichnungen für Computerspiele, ein absolutes Verbot schwer jugendgefährdender Medien und ein Verbot von Geländespielen wie Paintball und Laser Tag einführen, was der Bundestag aber nicht billigte (vgl. Portz 2013, S. 209).

Initialzündung der deutschen Debatte um Gewaltdarstellung in Computerspielen war der zweite im Kontext von Mediengewalt diskutierte Amoklauf am 26.04.2002 am Gutenberg Gymnasium in Erfurt.⁶ Der Täter erschoss dabei elf Lehrkräfte, eine Referendarin, eine Sekretärin, zwei

⁶ Die hier besprochenen Amokläufe sind nur deshalb diskursive Schlüsselereignisse, weil in dem Verlauf der

Schüler, einen Polizisten und tötete sich schließlich selbst. Dieser und weitere Amokläufe produzieren in den darauffolgenden Diskussionen einen enormen Klärungsbedarf hinsichtlich der Motivation des Täters. Es fand eine breite öffentliche Debatte darüber statt, wie es zu solch einer Tat kommen konnte. Solche Taten bringen eine Diskussion über gesellschaftliche Missstände in Gang, die für das Verhalten der Täter verantwortlich gemacht werden können, zu denen verschiedene wissenschaftliche Disziplinen dann den Wissenshintergrund liefern. Es ging darum, wie man in Zukunft solche Taten verhindern könnte und man suchte daher entsprechende Erklärungsmuster, die Ansatzpunkte für präventives Handeln liefern. Wo in Bad Reichenhall in der Öffentlichkeit die ersten Verknüpfungen von jugendlichem Gewalthandeln und Computerspielekonsum hergestellt wurden, stand daraufhin beim Erfurter Amoklauf die Rekonstruktion der Tat als Medienwirkung im Zentrum (vgl. Otto 2008, S. 304). Akteur*innen der Wissenschaft, der Presse und der Politik beschäftigten sich damit, der Erklärungsmöglichkeit, dass es sich um eine Gewalttat als Folge von ‚Mediengewalt‘ handelte, Plausibilität zu verleihen. Im Zuge der Diskussionen wird versucht, deutlich zu machen, dass sich der Amokläufer als Mediennutzer beschreiben lässt. Die „Diagnose ‚Mediengewalt‘“ (Otto 2008, S. 304) setzt sich dabei langsam gegenüber konkurrierenden Deutungen – diskutiert wurden Fehler im Bildungssystem, das Versagen der Familie oder die Rolle von Schützenvereinen und Waffengesetzen – durch. Und das, obwohl die Polizei und spätere Berichte „keine Parallelen zwischen den Inhalten der im Rahmen der Ermittlung beschlagnahmten Computerspiele des Täters und der Tat identifizieren konnte[n]“ (Portz 2013, S. 211). In der Öffentlichkeit wurde jedoch bereits die unsichere wissenschaftliche Lage der Medienwirkungsforschung in eine wissenschaftliche Diagnose umgemünzt⁷ (ebd., S. 14). Die Experten sind sich jedoch keineswegs einig. Es tun sich zwei direkt konkurrierende Lager auf. Die eine Gruppe um Helmut Lukesch, Werner Glogauer und Christian Pfeiffer sprechen von großen kausalen Zusammenhängen, die längst bewiesen sind. Wohingegen der Medienwissenschaftler Michael Kunczik und einige weitere Medienwissenschaftler und -pädagogen von kleinen generellen Effekten, aber großen Wirkungen auf Risikogruppen sprechen, die aber weiterhin erforscht werden müssten (vgl. Kunczik 2013). Aber beide Gruppen gehen letztlich davon aus, dass der Beweis erbracht werden kann

Diskussion der Tat, des Täters und der Tatusachen ein Bezug zum Deutungsmuster Mediengewalt hergestellt wird. Es gelten daher nicht alle Amokläufe an Schulen als diskursives Ereignis, sondern nur solche, die auch als Beispiel für Mediengewalt in der Öffentlichkeit diskutiert wurden.

⁷ Medial wurde die Befragung von Experten zur argumentativen Untermauerung eines Verdachts der unheilvollen Wirkung von Gewalt in Computerspielen eingesetzt und nicht die Wahrheitskriterien der Wissenschaft berücksichtigt.

und verorten damit implizit die Antwort auf die Ursachenfrage des Amoklaufs im Horizont medialer Gewaltdarstellungen. Der wissenschaftliche Diskurs – und hier sind sich die Experten einig – geht davon aus, dass „der empirische Beweis einen Ausweg aus der prekären Verdachts-situation der öffentlichen Debatte bietet“ (Otto 2008, S. 25). Die Medienwirkungsforschung hat selbst Anteil „an der ‚Umschrift‘ des Gewaltausbruchs in ein Diskursereignis“ (ebd., S. 26). Die Unabgeschlossenheit⁸ und Unabschließbarkeit der Medienwirkungsfrage⁹ trägt durch ihre Dauerthematisierung dazu bei, eine soziale Gewalttat in ein Medienereignis umzuschreiben und dem Deutungsmuster ‚Mediengewalt‘ Plausibilität zu verleihen. Die Rhetorik der Gewissheit – und sei es nur in der Zukunft verortete Finalität der Beantwortung der Frage der Schwere der Medienwirkung – stützte die Ausrichtung der politischen Debatte auf definitive und generelle Lösungen wie Verbote.

Kurz nach dem Amoklauf von Erfurt wurden von Seite der CSU bereits Verbotsforderungen laut. Das Thema Jugendschutz erlangte jedoch aufgrund der zeitlichen Nähe des Amoklaufs zur Bundestagswahl auch über die CSU hinaus eine große Resonanz im politischen Betrieb. Im Kanzleramt diskutierte der Kanzler Gerhard Schröder mit Chefs von TV-Sendern und Internetanbietern über den Umgang mit Gewalt in den Medien, unter Ausschluss von Vertreter*innen der Videospieleindustrie, denn sie waren sich sicher „»mit solchen Verbrechern« nicht an einem Tisch sitzen zu wollen“ (zitiert nach Mosel/Waldschmidt 2010, S. 87). In diesem konfrontativen Setting wurde sehr bald ein bereits vor dem Amoklauf fertiggestellter Entwurf eines neuen Jugendschutzgesetzes eingebracht, das im Juni 2002 verabschiedet wurde und am 01.04.2003 in Kraft trat (Portz 2013, S. 212). Die Novelle des Jugendschutzgesetzes sah vor, dass die Empfehlungen der USK zu Alterseinstufungen nicht mehr Empfehlungen sind, sondern verpflichtende Einstufungen, die auf Hülle und Datenträger kennzeichnungspflichtig sind.¹⁰ Es

⁸ Durch das argumentative Muster, der Beweis, wie stark mediale Gewaltdarstellung wirken, sei *noch* nicht erbracht, wird das Versprechen mitgegeben, dass er grundsätzlich erbracht werden könne. Dadurch werden immer neue und weitere Forschungen als notwendig behauptet, wodurch neue Studienergebnisse immer wieder medial aufgegriffen werden können und die wissenschaftliche Beantwortung der Frage eng mit der öffentlichen Auseinandersetzung verwoben wird.

⁹ Gerade die Unabschließbarkeit der auf Falsifikation und Komplexität ausgelegten wissenschaftlichen Untersuchungen, provoziert eine Differenz zwischen Beweis und Evidenz. Da die Forschungsdesigns und die multifaktoriellen Ergebnisse der Medienwirkungsforschung weder einen eindeutigen generellen Beweis für noch gegen die Wirkung von Mediengewalt erbringen können, wird ein Raum eröffnet, die mangelnde Gewissheit mit Alltagsüberzeugungen und common sense zu überbrücken.

¹⁰ Zuvor war die Altersfreigabe freiwillig und nur zur Information der Käufer*innen. Außerdem dürfen einmal von der USK gekennzeichnete Spiele nicht erneut von der BPjM geprüft und indiziert werden.

bedarf daher auch verpflichtender Alterskontrollen beim Verkauf im Einzelhandel oder bei Vorführungen vor Minderjährigen, so dass Kindern und Jugendlichen nur die Medien zugänglich gemacht werden, die für ihre Altersstufe freigegeben sind. Diese geringfügige Änderung des Gesetzestextes hat jedoch große Auswirkungen auf die Handlungsspielräume in der pädagogischen Praxis (siehe Kapitel 7.3.). Die Gesetzesnovellierung ging der CSU jedoch nicht weit genug, weswegen sie in ihrem Antrag ‚Jugendschutz stärken‘ darüber hinaus, „ein generelles Verbot schwer jugendgefährdender Videofilme, Computer- und Videospiele“ forderte als auch „ein generelles Verbot von Killerspielen“ (Deutscher Bundestag: Drucksache 14/9027, S.4). Mit ihrer Kritik stand die CSU aber nicht allein da. In der Öffentlichkeit wurden immer wieder Stimmen laut, die insbesondere das System des deutschen Jugendschutzes kritisierten. Der deutsche Jugendmedienschutz wurde als ein „Papiertiger“ (Merkur 2009) betitelt oder von „Behördenversagen“ (Frontal 21 2004) gesprochen. Insbesondere wird der USK und der BPjM eine ineffektive Vorkontrolle vorgeworfen. Eine Verbesserung des Jugendschutzes wurde dabei nicht in einem ausgewogenen Prüfverfahren gesehen, sondern in hohen Erfolgsquoten der vorbeugenden Wirkungskontrolle (hohe Indizierungsquote) (vgl. Portz 2013, S. 213).

Nach der zuständigen Bundesministerin für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Christine Bergmann, gehe es aber nicht darum bloß Gesetze zu verabschieden, sondern für eine gesellschaftliche „Allianz gegen Gewalt“ (Bergmann 2002) einzutreten. Jugendschutz, so der Tenor der Debatten, erfordert einen Dialog mit der Gesellschaft. Das Thema Mediengewalt ist nach Ansicht dieser neuen Diskursfraktion nicht nur ein Problem der Regulierung der Inputseite, wie sie von Verbotsbefürwortern adressiert wird, vielmehr ständen gemeinsam geteilte gesellschaftliche Werte des Gewaltverzichts gegenüber einer Intensivierung gesellschaftlicher Verrohung durch Medien zur Disposition. Daher, so Wolfgang Gerhardt von der FDP, müsse also „die Verbraucherseite [...] zum Ausgangspunkt der Debatte gemacht werden“ (Bundestagsdebatte 2002). Eine Erziehung zu Selbstbewusstsein und zur Anerkennung moralischer Werte fällt durch „viele Belastungen und heimliche Miterzieher wie die Medien“ (ebd.) immer schwerer. „Deshalb [so stellt Kerstin Griese von der SPD fest] ist die Medienkompetenz – besser: Medienmündigkeit – so wichtig. Da setzen wir an“ (ebd.). Beiden Diskursfraktionen, den Verbotsbefürwortern und der sicherheitsorientierten Medienkompetenzförderung, ist aber die Ansicht gemein, dass es sich um ein dringliches und auf Medien fokussiertes Problem handelt, das nicht durch bestehende Problembearbeitungsformen gelöst werden kann, weswegen die Bereitschaft zum Handeln einen zentralen Stellenwert einnimmt.

Auf staatlicher Seite wurde die Bereitschaft zur Kontrolle von Mediengewalt durch die Aufnahme der Eckpunkte „Wirksamkeit des Konstrukts ‚Regulierte Selbstkontrolle‘“,

„Altersgrenzen für die Freigabe von Filmen und Spielen/Alterskennzeichnung von Computerspielen“ und „Verbot von ‚Killerspielen‘“ (Koalitionsvertrag 2005, S. 105) in den Koalitionsvertrag von 2005 zwischen CDU, CSU und SPD bekundet. Bereits ein paar Monate später sah die Bundesregierung als Reaktion auf eine kleine Anfrage der FDP im Bundestag, jedoch keinen gesetzgeberischen Handlungsbedarf (vgl. BT-Drs. 16/2361, S.2). In diesem Zuge wird von Seiten der Bundesregierung der USK eine hohe Qualität in ihrer Arbeit bescheinigt. Damit schienen die Realisierungschancen einer Festigung und weitergehenden Institutionalisierung der Problembekämpfung deutlich gemindert und die Durchsetzung der Problemwahrnehmung zumindest fraglich.

Der Amoklauf von Emsdetten und die Verfestigung von Diskurskoalitionen

Diese Situation änderte sich mit dem Amoklauf in Emsdetten. Am 20. November 2006 ging ein ehemaliger Schüler der Geschwister-Scholl-Realschule in Emsdetten schwer bewaffnet in seine alte Schule, wo er auf Menschen schoss und Rohr-, Rauch- und Brandbomben zündete. Nachdem er einige Menschen schwer verletzt hatte, beging er schließlich Selbstmord. Bereits beim Amoklauf in Erfurt wurde die Frage gestellt, wie aus dem fröhlichen Teenie ein gescheiterter junger Mann wurde. Den Umstand, dass der Täter von Emsdetten ein Tagebuch und Videobotschaften hinterließ, nutzen die Presseorgane, um Psychogramme eines „Amokschützen“ (Heismeyer/von Zütphen 2006) zu entwerfen, die seinen Übergang von einem „ruhigen und höflichen Menschen“ (ebd.) zu einem „Menschenhasser“ (ebd.) erklärten. Die Antwort auf die Frage, wie die heile Welt der deutschen *Normalität* zerstört werden konnte, wird in der Persönlichkeit des Täters gesucht. Seine Mutation zum Amokschützen wird über „seine Unfähigkeit, Niederlagen zu verkraften“ (ebd.) erklärt. „Etwa, wenn er in der Schule wieder mal versagte, wenn die Freundin mit seinem besten Kumpel durchbrannte, wenn jemand aus seiner Familie starb“ (ebd.), dann verfestigte sich die Erfahrung, ein Verlierer zu sein. Diese im Jugendalter nicht untypischen Erfahrungen konnte er jedoch, so die mediale Präsentation, nicht bewältigen, sondern mit einer Art „Überkompensation“ (ebd.) habe er sich in „Größenphantasien“ (ebd.) geflüchtet, die er im Internet ausgetragen hat. Dort habe „er in unzähligen Baller-Sessions das geplante Blutbad trainiert“ (Deggerich u.a. 2006) und letztlich in die Tat umgesetzt.

Hier weist der Diskurs eine große Kontinuität auf. Bereits in der Beschreibung des Amokläufers von Erfurt machte seine Charakterisierung als ‚Gescheiterter‘ das Kernstück der Diskursivierung des Täters aus. Seine Defizite, wie der Mangel an Selbstbeherrschung, Frustrationstoleranz und mögliche psychische Defekte, wurden herausgestellt, die damit auf allgemein erwartbare Selbstkompetenzen verweisen (vgl. Beyer 2004, S. 50ff). Scheitern in der schulischen

Ausbildung muss individuell oder unter Zuhilfenahme von Pädagogen und Psychologen selbst verarbeitet werden und diese Verarbeitung kann von jedem normalen Jugendlichen erwartet werden. Die Erklärung der Tat kann so nur über abweichende Verhaltensweisen und mangelhaft ausgeprägte Selbststeuerungskräfte erfolgen, weswegen die Problemwahrnehmung auf Kompetenzen und deren Mangel verschoben wurde. Umso dringlicher erscheinen eine Beobachtung und Kontrolle dieser latenten Gefahr. Wo beim Erfurter Amoklauf noch die Rekonstruktion der Tat als Medienwirkung im Vordergrund stand, legt die Inszenierung der Tat des Emsdettener Amoklaufs die Diagnose Mediengewalt bereits nahe (vgl. Otto 2008, S. 304). Das Problem kann bereits auf seine Thematisierungstradition zurückgreifen. Da die Problemdiagnose bereits etabliert ist, steht im Zentrum der Kontroverse um den Amoklauf in Emsdetten die Frage, wie auf das Problem Mediengewalt reagiert werden muss.

Bei der Diskussion um Mediengewalt haben sich bisher zwei Diskursfraktionen herausgebildet (die Verbotsbefürworter*innen und die Befürworter*innen einer sicherheitsorientierten Medienkompetenzförderung), die zwar auf gleiche Weise den Nexus Mediengewalt als ein zu lösendes gesellschaftliches Problem aufrechterhalten, dieses aber unterschiedlich fassen und entsprechend unterschiedliche Strategien vorschlagen. Für die Verbotsbefürworter*innen, rund um die CSU, pazifistische Gruppen, kulturkritische Medien und Wissenschaftler*innen mit starken Wirkungsannahmen, gelten „Killerspiele als Gebrauchsanweisung zum Morden“, wie ein ZDF-Beitrag deutlich macht, in dem die USK als korrupt dargestellt wird und eine eindeutige Zunahme medieninduzierter Gewalttaten behauptet wird. Nur zwei Wochen nach dem Amoklauf forderte Günther Beckstein ein Herstellungsverbot für ‚Killerspiele‘. Ein im Februar 2007 initiiertes Entwurf zur Gesetzesänderung wurde jedoch abgelehnt. Den Höhepunkt der Verbotsbestrebungen stellte daraufhin die vom Landesinnenminister von Niedersachsen, Uwe Schönmann, vorgeschlagene Bestrafung des Erwerbs und Besitzes solcher Spiele dar, womit zuletzt auch die Computerspielspieler*innen kriminalisiert werden sollten (vgl. Portz 2013, S. 221ff). Die Argumentation der Verbotsbefürworter*innen behauptet eine derart starke Wirkung des medialen Stimulus auf die Mediennutzer*innen, dass die Bevölkerung nur geschützt werden kann, wenn dieser Stimulus beseitigt wird. Dahinter steht ein Subjektverständnis, bei dem Mediennutzer*innen keine Selbstregelungskompetenzen zugesprochen werden, mit denen sie den gefährlichen Medienimpulsen begegnen könnten. Wie Isabell Otto deutlich macht, werden Mediennutzer*innen letztlich „nicht als ein autonomes Subjekt konzipiert“ (Otto 2008, S. 306).

Der Problemname des Diskurses erfuhr eine erste Definition in einem Gutachten des wissenschaftlichen Dienstes des Bundestages bezüglich der „Rechtmäßigkeit einer bundesgesetzlichen Verbotsregelung für die Einfuhr, den Verkauf und die Vermietung von

gewaltverherrlichenden Computerspielen („Killerspiele“). Nach ihnen sind „Killerspiele“, solche Computerspiele, „in denen das realitätsnah simulierte Töten von Menschen in der fiktiven Spielwelt wesentlicher Bestandteil der Spielhandlung ist und der Erfolg der Spieler*innen im Wesentlichen davon abhängt. Dabei sind insbesondere die graphische Darstellung der Tötungshandlungen und die spielimmanenten Tötungsmotive zu berücksichtigen“ (Grote/Sinnokrot 2006, S.5). Beim Begriff „Killerspiel“ handelt es sich jedoch nicht um einen analytischen Begriff und auch nicht um eine Genrebeschreibung von Computerspielen. Dort würde eher von Shooter oder Ego-Shooter gesprochen werden. Der Begriff „Killerspiel“ ist im Rahmen von Verbotsbestrebungen entstanden und fungiert als Problemname und diskursiver Marker. Er setzt emotive Marker der Ablehnung. Im Begriff „Killerspiel“ wird das Phänomen der Darstellung von Gewalt in Computerspielen mit dem Akt des kaltblütigen und skrupellosen Tötens verknüpft. Die Verknüpfung von Killer und Spiel wirkt aufgrund der gegensätzlichen Konnotationen, von kindlicher Unschuld und Boshaftigkeit, erschreckend und provoziert Abwehrreaktionen, dass entsprechende Spiele nicht gespielt werden dürften, da sie sich außerhalb der gemeinsamen Werteüberzeugungen der Gesellschaft bewegen. Wie Angela Merkel 2002 betont: „Killerspiele sind keine Spiele“ (Bundestagsdebatte 2002). Die Moralisierung der Problemwahrnehmung entlastet von der Begründungsverpflichtung sozialer Interaktionen und beschwört ein Kollektiv der Gleichen, eine kohärente Wertegemeinschaft. Damit wird der Versuch unternommen, den Diskurs gegen relativierende und konkurrierende Positionen abzuschirmen, indem der Diskursgegner als gesellschaftlich unverantwortlich dargestellt wird. Auf diese Weise wird eine Position moderater Medienwirkung schnell zum Hohn für die Opfer gemacht.

Dennoch sind die Verbotsforderungen nach dem Amoklauf in Emsdetten in den Presseberichten zunehmend stärker in Bedrängnis. Die zweite Diskursfraktion kann ihrer Sichtweise stärker Geltung verschaffen. Parteipolitisch setzt sich diese Gruppe aus SPD, Grünen, FDP und Linkspartei zusammen. Aus ihren Reihen wird der Vorschlag, gewalthaltige Spiele zu verbieten, in Zeiten des Internet und grenzenloser Distributionswege als unsinnig zurückgewiesen. Stattdessen fokussiert diese Gruppe die Seite der Adressat*innen und zielt auf subjektivierende Strategien. Der Jugendschutz soll gefördert werden, indem die Medienkompetenz von Kindern und Jugendlichen und deren Eltern gefördert werden soll. Sie halten damit die Problemwahrnehmung, dass Gewaltdarstellung Gewalthandeln induzieren kann, aufrecht und versuchen dabei aber das autonome Subjekt zu bewahren. Dafür zeichnen sie das Bild einer omnipräsenten Bedrohung, die jeden betreffen kann und propagieren eine „Kultur des Hinschauens“ (Otto 2008, S. 308). Eigentlich sollten Eltern doch mit ihren Kindern „spielen, mit ihnen fernsehen, mit ihnen im Internet surfen, ihnen helfen, das Gesehene zu verarbeiten“ (Bundestagsdebatte 2002),

damit die Medien nicht als heimliche Miterzieher fungieren können. Mediennutzer*innen werden in ihrer Selbstverantwortung, deren Eltern in ihrer Erziehungsverantwortung adressiert. Nur durch die Aufrechterhaltung eines Problembewusstseins und durch die ständige Beobachtung und Begleitung der Mediennutzer*innen könnten mögliche Risiken und daraus resultierende negative Konsequenzen im Verhalten der Nutzer*innen entdeckt und behoben werden. Isabell Otto bezeichnet diese Form der Regulation auch als „Verfahren der *moralischen Regulation*“ (Otto 2008, S. 104), in denen primär die Anrufung von Verantwortung und die Zeichnung omnipräsenter Risiken, die gegenseitige Beobachtung und Kontrolle aktivieren soll. Dadurch werden liberale Zensurvorwürfe umgangen und das Problembewusstsein sogar noch potenziert. Bei der Diskursfraktion einer sicherheitsorientierten Medienkompetenzförderung handelt es sich nicht um klassische Akteur*innen des Gegennarrativs, der den sozialen Nutzen und die positiven Effekte von Computerspielen betont. Diese Akteur*innen können weiterhin dem Narrativ der sozialen Bedrohung zugeordnet werden. Die Betonung der Medienkompetenzförderung als Sicherheitstechnologie macht sie jedoch anschlussfähig für Positionen, die den Nutzen von Computerspielen betonen.

Der Amoklauf von Winnenden und die Verstetigung des Diskurses

Dieses offene Feld konkurrierender Problemwahrnehmungen verengt sich nach dem letzten Amoklauf an der Albertville Realschule im März 2009 in Winnenden. Wieder ging ein ehemaliger Schüler in seine Schule und tötete dort und im Verlauf seiner Flucht vor der Polizei 15 Menschen und schließlich sich selbst. Bereits am Tag der Tat wurden die etablierten Argumente und Schlussfolgerungen präsentiert. In der Pressemitteilung des niedersächsischen Landesinnenministeriums hieß es, „Killerspiele widersprechen dem Wertekonsens unserer auf einem friedlichen Miteinander beruhenden Gesellschaft und gehören geächtet. In ihren schädlichen Auswirkungen stehen sie auf einer Stufe mit Drogen und Kinderpornografie, deren Verbot zu recht niemand in Frage stellt“ (zitiert nach Rötzer 2009). Diese und andere Aussagen riefen in ihrer Nachfolge jedoch starke Kritik, auch aus dem Lager der Unionspolitiker, hervor. Nicht nur der Vergleich mit Kinderpornographie schien vielen unangemessen, auch die Rigorosität der Verbotsforderungen wurde zunehmend weniger ernst genommen. Der von der Landesregierung Baden-Württemberg einberufene Expertenkreis Amok, der mehr über die Hintergründe und Gegenmaßnahmen solcher Taten in Erfahrung bringen sollte, forderte kein Verbot von ‚Killerspielen‘, sondern nur eine Stärkung des Jugendschutzes durch intensivere Indizierungspraktiken, die jedoch erst im Nachfeld zur Förderung von Medienkompetenz diskutiert wurden. Selbst der bayerische Ministerpräsident Horst Seehofer strebte statt Verboten eher eine

Projektgruppe Medienkompetenz an. Auch der Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und FDP vom Oktober 2009 stellt die Bereitschaft zur Nutzung der Chancen der Neuen Medien in den Vordergrund und stellt eher generell fest, dass sie „den Risiken im Umgang mit diesen [...] entgegenwirken [werden]. Wir wollen die Medienkompetenz insbesondere von Kindern und Jugendlichen stärken“ (Koalitionsvertrag 2009, S. 71f). In den Presseberichten über die Täterbeschreibung und die Spekulationen über Ursachen und Motive wurde der Täter zwar schnell als Spieler von ‚Killerspielen‘ wie ‚Counter Strike‘ identifiziert und vermutet: „Das Motiv hängt mit dem Internet zusammen“ (FOCUS Online 2009). Diese Zuschreibungen wurden aber vielfach relativiert. Er spielte diese Spiele zwar, „aber nicht in einem Umfang, der besonders herauszustellen wäre“ (SPIEGEL Online 2009), wie in Spiegel Online herausgestellt wurde. Diese Relativierungen sind jedoch nicht nur Reaktionen auf unterschiedliche Täterbiografien, sondern folgen vor allem einem Thematisierungsumschwung. In Presseartikeln mit Bezug zur Gewaltdebatte überwogen nicht negative Wirkungsannahmen, sondern die Darstellungen, dass es keine eindeutigen Forschungsergebnisse gäbe. Die Autor*innen hielten die Debatte um die Wirkungsmacht von Gewaltdarstellungen für übertrieben und ironisierten vermehrt diese Annahmen (vgl. Stock 2009, S. 99ff). Die Positionen der Verbotsbefürworter*innen wurde so zunehmend relativiert und kritisiert und diese in eine Außenseiterposition manövriert, indem ihnen gegenüber die Einigkeit von Politik und Branchenverbänden betont wurde und Strategien der Moralisation gegen sie gewendet wurden. Sie würden durch ihre undifferenzierte und unsachliche Debatte letztlich von den eigentlichen Ursachen ablenken und es so an Rücksicht für die Opfer bemängeln lassen, da sie diese für ihre Kampagne instrumentalisierten. Auf diese Weise wird die Konsistenz und Glaubwürdigkeit der Problemwahrnehmung und des Deutungsmusters der Diskursfraktion der Verbotsbefürworter in Frage gestellt und verliert an Plausibilisierungsmöglichkeiten, die für die Durchsetzung einer Problemwahrnehmung in der Bevölkerung entscheidend sind. Stattdessen traten die Förderung von Medienkompetenz und Prozesse der kulturellen Integration des Mediums in den Vordergrund. Das zentrale Schlagwort der Medienkompetenzförderung funktioniert hier als Kit, der das Sicherheitsnarrativ und das Nutzenarrativ verbinden kann. Als diskursiver Gegner beider Gruppen wurden die Verbotsbefürworter ausgemacht und der Killerspiel-Diskurs als reiner Verbotsdiskurs betrachtet, der die weitergehenden Regulationsformen, die in dessen Zuge diskutiert wurden, ausblendet. Bestrebungen einer restriktiven Verbotspolitik sind jedoch zumeist kurzlebig, da sie schnell angefochten werden können. Verfahren der Regulation erweisen sich dagegen als längerfristig einsetzbar. Die medienregulatorischen Interessen der sicherheitsorientierten Medienkompetenzförderer und die Fortführung der Problemwahrnehmung der Mediengewalt werden jedoch im Schlagwort

„Medienkompetenzförderung“ invisibilisiert. Statt der Fortsetzung einer offenen öffentlichen Auseinandersetzung hat sich so eine breite Diskurskoalition gebildet, die auch Akteur*innen des Nutzennarrativs umfasst. Deren Konflikte werden weniger in der Öffentlichkeit ausgetragen, sondern vielmehr haben sie sich in jene gesellschaftlichen Systeme verlagert, die die Anerkennung des Mediums prozessieren, in Systeme des Sports, der Kultur, der Pädagogik und der Ökonomie.

Im Sport geht es um die Frage, ob E-Sport als Sport anerkannt werden kann und soll. Der Begriff des E-Sport ist mittlerweile schon seit längerem in Deutschland etabliert. Seit 2003 gibt es den deutschen E-Sportbund und auch regelmäßige E-Sport-Turniere. Der ESB gibt selbst an, dass in Deutschland ca. 1,5 Million Spieler*innen in 40 000 Clans organisiert E-Sport in der Freizeit oder beruflich betreiben. In Deutschland wird E-Sport derzeit jedoch nicht als Sport anerkannt. Der Deutsche Olympische Sportbund bezieht sich dabei auf zwei Aspekte seiner Sportdefinition, um sich vom E-Sport abzugrenzen. So wird betont, dass einerseits Sport eine „eigenmotorische Aktivität“ (Deutscher Olympischer Sportbund 2018, S. 2) beinhalten müsse, was bei einer bloßen „Bewältigung technischen Gerätes ohne Einbeziehung der Bewegung des Menschen“ (ebd.) nicht gegeben sei. Zudem müssten Sportarten die Einhaltung ethischer Werte gewährleisten, was bei Konkurrenzhandlungen nicht gegeben ist, „die eine tatsächliche oder simulierte Körperverletzung“ (ebd., S. 3) beinhalten. Dem E-Sport wird sowohl unter dem Aspekt Ertüchtigung als auch aufgrund des Phänomens Gewalt die Anerkennung als Sport verwehrt. Diese weiterhin wirksame Wahrnehmung von Computerspielen als möglicherweise gewaltinduzierend ist auch noch in den zaghaften Anfängen einer Übertragung von E-Sport im Fernsehen präsent. So wurden einige Zeit auf dem Sender ProSieben MAXX Zusammenfassungen von E-Sport-Spielen des Spiels Counter-Strike übertragen, um auch Vorbehalte gegenüber dem Medium auszuräumen. Das Format wurde jedoch in Reaktion auf den Amoklauf in München 2016 zwischenzeitlich wieder abgesetzt mit der Begründung, es sei zwar „Für manch einen lächerlich. Für manch einen uncool. Für uns zu diesem Zeitpunkt stimmig und richtig.“ (ProSieben MAXX 2016) Trotz dieser auf Evidenz und Emotion begründeten Pietät und Rücksichtnahme auf in der Bevölkerung weiterhin vermutete Skepsis gegenüber Computerspielgewalt steht einer Entwicklung des E-Sport in Richtung der Etablierung als Sport scheinbar nicht mehr viel im Wege. Bereits Mitte 2017 startete der Sender wieder eine Übertragung von E-Sport-Turnieren. Weltweit und vor allem in Asien ist E-Sport bereits stark verbreitet und in vielen Ländern als Sport anerkannt. Viele etablierte Fußballclubs haben mittlerweile eigene E-Sport-Vereine. Auch bezeichnen sich viele Spieler*innen nicht als Kämpfer*in, sondern als

Sportler*in. Es wird dabei immer wieder betont, dass gerade die sportliche Herangehensweise an Ego-Shooter von dem Tötungsakt abstrahiert und taktisch-strategisches Vorgehen in den Vordergrund rückt, da ansonsten das Spiel nicht effektiv und erfolgreich gespielt werden kann (vgl. Stoll 2009). Die im Alltag der Sportler*innen und Organisation vollzogene Gleichsetzung von E-Sport mit Sport hat dabei zur Folge, dass sich die daran beteiligten Sportler*innen, Vereine und Organisationen mit etablierten Regelungen und Erwartungen des Sportbetriebes auseinandersetzen müssen. Für Spieler*innen bedeutet das, dass sie sich Erwartungen an Fairplay und Chancengleichheit stellen müssen und sich daher die Auseinandersetzungen um E-Sport von der Frage der Gewalt in Spielen verlagert auf die Frage, ob Doping oder Betrug stattfindet, Sportler*innen angemessen entlohnt werden oder Sportler*innen angemessenes Verhalten an den Tag legen. So sind in diesen Bereichen auch bereits vielfache Übertretungen dokumentiert, die öffentlich diskutiert werden. Doping- und Wettskandale im E-Sport zeigen, dass diese Sportart in einigen Facetten bereits in das System Sport integriert worden ist (vgl. Köhler 2017).

Im System des Kulturbetriebs wurde bereits im August 2008 der Computerspieleentwicklerverband G.A.M.E. in den deutschen Kulturrat aufgenommen. Olaf Zimmermann, der Geschäftsführer des deutschen Kulturrates schrieb in einer Pressemitteilung im Februar 2008:

„Bei der Debatte um Gewalt in Computerspielen darf aber nicht über das Ziel hinausgeschossen werden. Erwachsene müssen das Recht haben, sich im Rahmen der gesetzlichen Bestimmungen auch Geschmacklosigkeiten oder Schund anzusehen bzw. entsprechende Spiele zu spielen. Die Meinungsfreiheit und die Kunstfreiheit gehören zu den im Grundgesetz verankerten Grundrechten. Die Kunstfreiheit ist nicht an die Qualität des Werkes gebunden. Kunstfreiheit gilt auch für Computerspiele“ (zitiert in Zimmermann/Geißler 2008, S. 9).

Das ist einer der Turning-Points des Diskurses. Mit der kulturellen Anerkennung von Computerspielen wurde ein im Diskurs häufig zur Verteidigung von Computerspielen angeführtes Argument, es handle sich um Kunst und müsse daher durch die Kunstfreiheit geschützt sein, institutionell abgesichert. Zimmermann setzte sich dafür ein, dass Computerspiele nicht zensiert, sondern gefördert werden müssten und schlug dafür vor „die Medienkompetenz von Kindern zu fördern, über Computer- und Videospiele zu informieren und Preise auszuloben, mit denen besonders empfehlenswerte Spiele ausgezeichnet werden“ (Zimmermann/Schulz 2008, S. 19). Diese Vorschläge wurden teilweise bereits umgesetzt oder wurden vom Staat bereitwillig

aufgegriffen.

In direkter Folge der kulturellen Anerkennung von Computerspielen durch den deutschen Kulturrat hat der Bundestag 2008 den Weg frei gemacht für die Einführung des deutschen Computerspielpreises. Bei diesem zur Hälfte vom Beauftragen der Bundesregierung für Kultur und Medien und zur Hälfte von den Branchenverbänden B.I.U. und G.A.M.E. getragenen Preis gelten „qualitativ hochwertige, innovative sowie kulturell und pädagogisch wertvolle Computer- und Videospiele“ (Bundesministerium für Verkehr und digitale Infrastruktur 2016, S. 9) als prämiierungswürdig. Mit dieser Neuausrichtung des Blicks auf Computerspiele ändert sich auch das Vokabular, in dem über sie gesprochen wird. Statt über Gewalt und Medienwirkung wird zunehmend im Kontext von Qualitätsbegriffen gesprochen. Der leere Begriff des pädagogisch wertvollen Spiels eröffnet dabei einen weiten Spielraum für staatliche Deutungen und Zugriffe. So machte die CDU-Abgeordnete und Mitglied der Jury des Preises Dorothee Bär nach der erstmaligen Verleihung des Computerspielpreises klar, dass der Preis eingeführt wurde, „weil wir eine klare Linie zwischen den schwarzen Schafen der Branche, die es zweifelsohne gibt [...], und den anerkannten Spieleproduzenten ziehen wollen“ (Bär 2009).¹¹ Als Mittel zur Grenzziehung dienen dabei alltagspädagogische, kulturpädagogische und medienpädagogische Deutungsmuster. Somit verschiebt sich auch im staatlichen Bereich die Deutungshoheit weg von der Medienwirkungsforschung hin zur Medienpädagogik.

¹¹ Der deutsche Computerspielpreis hatte jedoch keine so geradlinige Karriere, wie ursprünglich geplant. Bereits 2012 gewann *Crysis 2*, ein Shooter des deutschen Entwicklerstudios Crytek den Preis des besten deutschen Spieles, was zu einer Kontroverse geführt hat, ob der Preis dafür da sei, ‚Killerspiele‘ auszuzeichnen. In entgegengesetzter Richtung gab es jedoch auch Kontroversen. 2010 wurde der Preis ‚Bestes Internationales Spiel‘ an *Anno 1404* vergeben, obwohl dieses Spiel nicht einmal vornominiert war, es nicht mal im Ausland produziert wurde und bereits den Preis ‚Bestes deutsches Spiel‘ gewann. Vornominiert waren *Dragon Age* und *Uncharted 2*. Spiele, die jeweils ab 18 und ab 16 eingestuft wurden und ein bedeutend größeres Maß an Gewaltdarstellungen aufwiesen. Als Reaktion auf den nachfolgenden Eklat in der Publikumspressen wurde der Preis ‚Bestes internationales Spiel‘ abgeschafft und zum Lara-Award verschoben. Darüber hinaus traten 2014 zwei prominente Spielejournalisten aus der Jury des Preises aus und kommunizierten öffentlichkeitswirksam, dass die Ausrichter des Preises Computerspiele als Kulturmedium nicht ernst nehmen würden. Hintergrund war eine Neuregelung der Vergabekriterien, nach denen ein Spiel, das ausgezeichnet werden soll, aber das USK Siegel ‚Keine Jugendfreigabe‘ erhalten hat, von drei speziellen Jurymitgliedern in die Sonderkategorie ‚Jury Award‘ abgeschoben werden kann, wenn es ihres Erachtens nicht kulturell und pädagogischer wertvoll ist. Das Preisgeld des Jury Awards tragen darüber hinaus allein die Branchenverbände und auch bei der Preisverleihung ist kein Vertreter des Ministeriums anwesend. Die Politik, so die Kritik, könne sich so von dieser ‚Schundkategorie‘ fernhalten.

Die Bedeutung von Computerspielen als Wirtschaftsfaktor und dessen Verschränkung mit den Positionen des Diskurses kann an den Initiativen der LAN-Partys für Politiker*innen abgelesen werden. In der vom Bundesverband Interaktive Unterhaltungssoftware und der Electronic Sports League unterstützten Veranstaltung sollten die Parlamentarier für das Thema Computerspiele sensibilisiert werden und eigene Erfahrungen sammeln. Die LAN-Party wurde eingeraht von einem medienpädagogischen Programm, das vom Institut Spielraum der Fachhochschule Köln unter Leitung von Prof. Jürgen Fritz, der Professur für Medienpädagogik der Universität Leipzig unter Prof. Bernd Schorb und der Bundeszentrale für politische Bildung gestaltet wurde. Den Initiatoren der LAN-Party war vor allem Aufklärung wichtig. Es ging darum, „durch das Ausprobieren der Spiele die Wirkung selbst [zu] erfahren“ (Prummer 2011), da Computerspiele „für die meisten Kinder und Jugendlichen selbstverständliche Realität geworden“ (ebd.) sind und vielen Erwachsenen und Politikern diese Erfahrung bisher verschlossen bleibt. Es sollte ein Feingefühl für die Kompetenzen, die im Umgang mit Computerspielen notwendig sind, entwickelt werden, denn „Medienkompetenz ist der Jugendschutz im 21. Jahrhundert!“ (Bär zitiert nach Steinlechner 2011). Die kulturelle Anerkennung des Mediums Computerspiele ist eng gekoppelt an sicherheitsorientierte Deutungen des Computerspielkonsums. Diese auf Selbsterfahrung ausgerichtete Präsentation von Computerspielen im Bundestag veränderte sich 2014, als die zweite Politiker-LAN stattfand. Thema diesmal: ‚Games als Wirtschaftsfaktor‘. Diesmal waren nur wenige Spielstationen aufgebaut und die Selbsterfahrung mit den Computerspielen diente diesmal mehr der Erfahrung der Potentiale einer Wirtschaftsbranche als der Sensibilisierung der Politiker für die Wirkung von Computerspielen. In der Eröffnungsrede machte Philipp Rösler deutlich, dass „viele Bereiche der Wirtschaft [...] von der Spieleindustrie [profitieren]“ (Rösler zitiert nach Abdi 2013) und die Ausrichter der Veranstaltung betonten, dass Computerspiele durch ihre „Synergieeffekte Motor für Wirtschaft und Wissenschaft“ (Bär zitiert nach Steinlechner 2013) sein könnten. Es werden Themen wie Fachkräftemangel und mangelhafte Förderinfrastruktur angesprochen und eine größere Wahrnehmung der Branche eingefordert. Dabei werden Computerspiele als krisenfestes Produkt gepriesen und der strikte deutsche Datenschutz als Hindernis der Wettbewerbsfähigkeit thematisiert und entsprechend vor Überregulierung gewarnt. Der aufklärerische Impetus der ersten Politiker-LAN wich einer Selbstdarstellung der Computerspielbranche auf politischem Parkett. Computerspiele haben als Wirtschaftsfaktor an Bedeutung gewonnen. Das liegt auch an den stetig wachsenden Umsatzzahlen. Derzeit liegt der Umsatz mit Computer-, Videospielen und Spielekonsolen bei 2,81 Milliarden Euro und hat damit die Umsatzzahlen der Kinos und der Musikindustrie längst hinter sich gelassen. „[K]eine andere Medienbranche wächst so dynamisch“ stellt daher der

Branchenverband BIU fest (BIU 2016). Mit der Einführung des Computerspielpreises und weiteren Fördermitteln für die Entwicklung von Computerspielen wird der kulturelle Stellenwert einer Wirtschaftsbranche herausgestellt. Wie der Minister für Verkehr und digitale Infrastruktur, Alexander Dobrindt, feststellte, handelte es sich in Deutschland mittlerweile um „ein Land der Dichter, Denker und Gamer“ (Dobrindt zitiert nach BIU 2016). Den Akteur*innen, die ein Verbot von Computerspielen forderten, wurde vorgeworfen, dass „diese dem Aufbau einer soliden Spieleindustrie [schaden]“ (Behrmann 2008, S. 115) und so „eine kulturelle und wirtschaftliche Chance ungenutzt“ bleibt, „dass mehr Spiele mit Inhalten unserer Kultur Verbreitung finden und gespielt werden“ (Griefahn 2008, S. 119). Wirtschaft, Kultur und Pädagogik verschränken sich im Hybrid der Kulturproduktion. Kultur soll durch Marktmacht verbreitet werden und im Inland der kulturellen Vielfalt und der Förderung von Medienkompetenz dienen. Doch auch der Branchenverband BIU kommt im Rahmen des Diskurses nicht umher, regelmäßig Stellungnahmen zu Fragen gesellschaftlicher Anerkennung und Verantwortung abzugeben. Der Verband präsentiert sich auf seiner Homepage zu Themen ‚Kulturgut Digitale Spiele‘, ‚Jugendschutz‘ und ‚Medienkompetenz‘, die er jedoch hauptsächlich in der Verantwortung der Eltern sieht.

7.1.2. Der Diskursakteur der Gamer

Computerspieler*innen minderjährigen Alters wurden im Diskurs als anvisierte Adressat*innen und als Träger*innen der Problemwahrnehmung ausgemacht. Sie wurden im Diskurs mit vielfältigen Fremddefinitionen konfrontiert und unterschiedlichen staatlichen und gesellschaftlichen Kontroll- und Hilfeangeboten zugeordnet. Jedoch sind Computerspieler*innen nicht nur Objekte des Diskurses, sondern sie haben sich im Diskurs zunehmend als politisches Subjekt konstituiert. Vor dem Diskurs differenzierten sich Computerspieler*innen vorwiegend hinsichtlich ihrer Spielvorlieben und Genrevorlieben. Im Diskurs wurden Computerspieler*innen aber zum ersten Mal generell adressiert und einige fühlten sich gemeinsam in eine Ecke gestellt, stigmatisiert oder kriminalisiert. In der Auseinandersetzung mit dieser Adressierung war es Computerspieler*innen möglich, sich selbst als Teil eines kollektiven Akteurs der ‚Gamer‘ zu begreifen, die sich für die gemeinsame Sache, die Anerkennung des eigenen Hobbys als Normalität, einsetzen. Durch die Problematisierung von Computerspielen generell, fühlten sich mehr Computerspieler*innen angesprochen, als tatsächlich adressiert wurden. Zwar konzentriert sich der Jugendmedienschutz auf Jugendliche, viele Spieler*innen waren jedoch erwachsen und einige der im Diskurs kritisierten Spiele waren nur für Erwachsene frei gegeben. Diese Spieler*innen störten sich daran, dass Politiker*innen in ihre Freizeitgestaltung

eingreifen wollten und ihr Medium und ihr Hobby kriminalisierten. Sich organisierende Gamer*innen als auch die Spielefachpresse (und hier federführend die zwei Zeitschriften PC Games und GameStar) haben insbesondere die Verbotskampagne als Bevormundung und Infragestellung ihrer Autonomie thematisiert und der diskursiven Fremddefinition ihre Selbstauffassung entgegengestellt (vgl. Fröhlich/Töing 2008).

Einige Ereignisse und Reaktionen trugen zur Konstituierung des kollektiven Akteurs der ‚Gamer‘ bei. Das Computerspiele-Magazin PC Games hatte im September 2008 die Aktion ‚Ich wähle keine Spielekiller!‘ ins Leben gerufen, bei der sie Leser*innen dazu aufforderten CSU-Abgeordnete ein vorformuliertes Schreiben zu schicken, dass sie der Partei bei einer Wahl ihre Stimme versagen. Besonders in Onlinemedien und der Spielepresse fand diese Aktion ein breites Medienecho. Im Juni 2009 kam es zu einer Neuauflage der Aktion, nachdem die Innenministerkonferenz ein Herstellungs- und Verbreitungsverbot von ‚Killerspielen‘ forderte. Aus demselben Grund wurde eine Petition ‚Gegen ein Verbot von Action-Computerspielen‘ initiiert, die eine noch breitere mediale Resonanz (unter anderem wurde darüber in ZEIT online berichtet) erfuhr (vgl. Dittmayer 2014, S. 130ff). Darüber hinaus gab es auch vorwiegend im kommunalen Bereich stattfindende Eingriffe in die Gamer*innen-Szene, gegen die sich Gamer*innen zur Wehr setzten. Im März 2009 wurde kurz nach dem Amoklauf in Winnenden eine Austragung eines E-Sport-Turnieres verboten. Die Stadt Stuttgart sah es vor dem Hintergrund des Amoklaufs als unangebracht, Spiele wie Counter-Strike öffentlich vorzuführen. Alternativveranstaltungen in Karlsruhe und Nürnberg wurden im Mai 2009 ebenfalls untersagt. Darüber hinaus wurde im Juli eine der größten LAN-Partys Süddeutschlands abgesagt, weil die Stadt es in der Nachfolge des Amoklaufs zur Auflage gemacht hatte, dass kein Counter-Strike und Warcraft 3 gespielt werden dürfe. Diese Maßnahmen trafen insbesondere auf wenig Verständnis, weil zur selben Zeit sowohl Schützenfeste als auch Waffenmessen in den entsprechenden Städten problemlos stattfinden konnten. Als Reaktionen auf die Verbote kam es zu einem Novum in der Szene. Es wurden erstmals Demonstrationen von Gamer*innen für die Anerkennung von Computerspielen organisiert. Im Juni und Juli fanden vom Bündnis ‚Wir sind Gamer‘ initiierte Demonstrationen in Karlsruhe, Köln und Berlin statt. Trotz der geringen Teilnehmerzahl von maximal 500 Demonstrant*innen, waren die Aktionen medial recht präsent in Berichten bei Sat 1, N24, Pro7 und in der ARD (vgl. Dittmayer 2014, S. 158ff). In der Nachfolge der Ereignisse und als Versuch der Institutionalisierung einer Sprecher*innenposition hat sich daraus der ‚Verband für Deutschlands Video- und Computerspieler‘ (VDVC) gegründet. Dieser versteht sich als Ansprechpartner für Politik, Presse und Publisher und betreibt eine kritische Begleitung der Berichterstattung über ‚Killerspiele‘.

Als Diskursakteur*innen traten Gamer*innen jedoch primär im Kontext von Polit-Talkshows und der Berichterstattung über Gewaltdarstellungen im öffentlichen Fernsehen auf. In Sendungen wie ‚Videogemetzel im Kinderzimmer‘ (Frontal 21), ‚Gewalt ohne Grenzen‘ (Frontal 21), ‚Morden und Foltern als Freizeitspaß – Killerspiele im Internet‘ (Panorama), ‚Vom Ballerspiel zum Amoklauf – Was treibt Jugendliche in die Gewalt?‘ (Hart-aber-fair), ‚Was macht Kinder zu Amokläufern?‘ (Hart-aber-fair) wurden aus einer Mediengewalt ablehnenden Haltung die Phänomene der Mediengewalt, der Amokläufe und des mangelhaften Jugendschutzes thematisiert. In diesen Sendungen kamen Spieler*innen jedoch meist nicht zu Wort, ihre Aussagen wurden in andere Kontexte gestellt oder sie wurden gar nicht erst als Diskutant*innen eingeladen. Es wurde primär über sie, nicht mit ihnen gesprochen.¹² Gamer*innen artikulierten sich jedoch stark im medialen Umfeld dieser Sendungen. Sie nutzen die Kommentarmöglichkeiten der Onlineversionen, schrieben Leserbriefe und erstellten YouTube-Videos als Parodien oder kritische Kommentare.¹³ Es wurden dabei neben der einseitigen Auswahl an Experten vorwiegend die Falschinformationen über Spiele und Spielinhalte kritisiert.

Aufgrund der schieren Menge an Falschinformationen war es Spieler*innen leicht, für sich Politiker*innen und Journalist*innen im Feld digitaler Spiele als inkompetente Sprecher*innen zu disqualifizieren. Infolgedessen erlangte in der Gamer*innen-Szene das Argument, man müsse die Spiele selbst gespielt haben, bevor man darüber spricht und entscheidet, prominente Bedeutung und wurde zur Voraussetzung gemacht, dass Gamer*innen Sprecher*innen im Diskurs anerkennen können.¹⁴ Die Protestformen der Spielepresse und die sich selbst organisierenden

¹² Ein der wenigen Ausnahmen ist die Hart aber fair Sendung ‚Was macht Kinder zu Amokläufern?‘ nach dem Amoklauf in Winnenden 2009. Dort wurde ein Schülersprecher und Counter-Strike-Spieler in das Panel aufgenommen. Gerahmt wird das als Folge und Reaktion der Kritik der Gamer*innen-Szene auf den Bericht von 2006 ‚Vom Ballerspiel zum Amoklauf‘, den der Moderator Frank Plasberg und die Intendanten des WDR ernst genommen haben. Allerdings wird in der Auswahl eines Schülers und der Art seiner Adressierung in der Sendung deutlich, dass er als ‚Betroffener‘, nicht als ‚Experte‘ für die entsprechenden Spielinhalte ausgewählt wurde. Er dient primär der Differenzierung zwischen gefestigten Persönlichkeiten und labilen Spieler*innen.

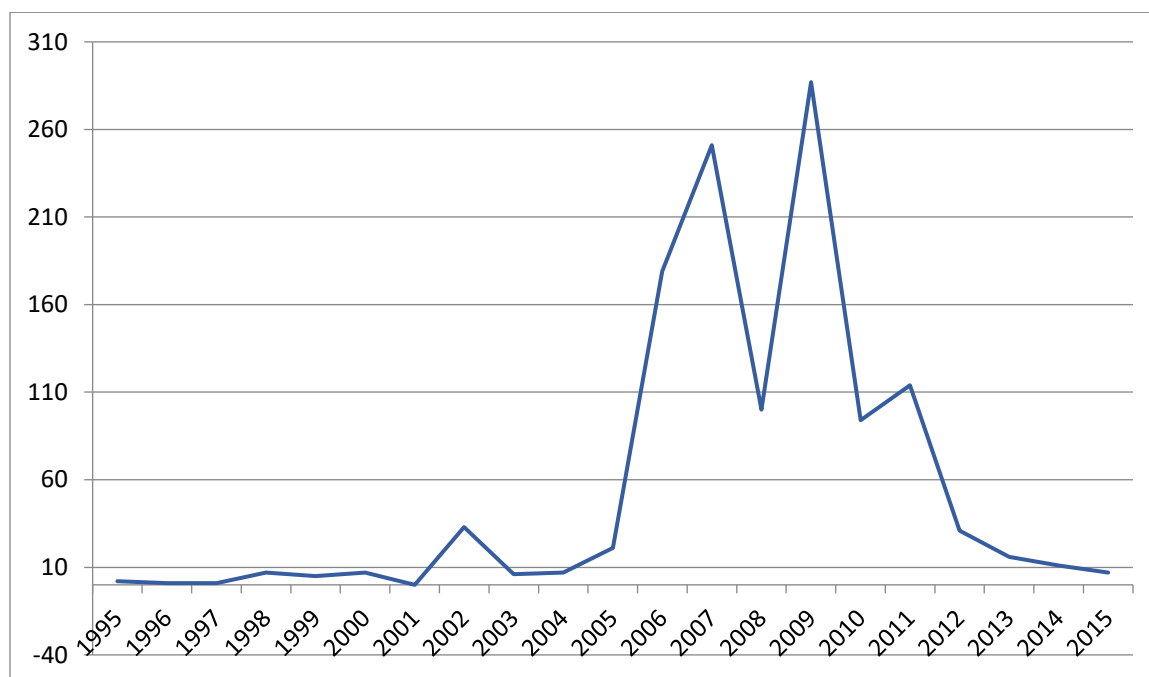
¹³ Ein Beispiel hierfür ist das Youtube-Video ‚Killerspiele in ARD, ZDF und WDR‘, in dem die Fehler in der Berichterstattung über Computerspiele aufgezeigt werden. Ein Video mit mittlerweile fast 2,5 Millionen Aufrufen, auf das auch immer wieder in Zusammenfassungen des Killerspiel-Diskurses in der Spielefachpresse verwiesen wird (<https://www.youtube.com/watch?v=R9JRM3iQQak>)

¹⁴ Wie in einem Kommentar zu einem Artikel zur Politiker-LAN geschrieben wurde: „Jeder Teilnehmer bekommt eine Ofizielle [sic!] Meckerkarte nachdem er 5 Matches CS [Counter-Strike, Anm. M.L.] absolviert hat. Nur Politiker welche im Besitz dieser Meckerkarte sind haben fortan das Recht sich gegen Jugendgefährdende [sic!] "Killerspiele" kritisch zu äußern... *träüm*“ (<http://www.pcgames.de/Panorama-Thema-233992/News/Politiker-LAN-Party-Feld-Versuch-startet-am-23-Februar-810473/>).

Gamer*innen knüpften dabei jedoch an die hegemonial gewordene Problemdefinition des Diskurses an, dass Computerspiele insbesondere für labile Nutzer*innen ein Risiko darstellen, auf das durch Kompetenzsteigerung reagiert werden sollte. Ins Zentrum ihrer Kritik stellten sie die undifferenziert und unsachlich geführte Debatte, die Stigmatisierung der Spieler*innen und die mangelnde Bereitschaft sich mit einem neuen Medium auseinanderzusetzen. Die Anschlussfähigkeit der Selbstbeschreibung der Gamer*innen wird vielmehr durch den Anschluss an die große Diskurskoalition der Medienkompetenzförderung garantiert.

7.1.3. Die Struktur des Diskurses

Nach der 2009 nochmals aufflammenden Debatte und der Durchsetzung der Problemwahrnehmung der mangelnden Medienkompetenz von Eltern, pädagogischen Fachkräften, Kindern und Jugendlichen innerhalb des Deutungsmusters ‚Mediengewalt‘, lässt die Bedeutung des Themas in der öffentlichen Auseinandersetzung merklich nach:



Anzahl der Presstexte, in denen das Wort ‚Killerspiele‘ genannt wird: Eigene Darstellung nach Ergebnissen des Archivs der geschriebenen Sprache.

Der Problemname ‚Killerspiele‘ wird nach dem Jahr 2009 immer weniger herangezogen, um über das Thema Computerspiele zu berichten und ist im Jahr 2014 auf das Niveau gesunken,

wie er vor den diskursiven Schlüsselereignissen der Amokläufe war.¹⁵ Damit ist der Diskurs jedoch nicht vorbei. Kein Diskurs um neue Medien und Mediengewalt war letztlich nur ein Verbotsdiskurs. Allerdings waren die Verbotsbestrebungen immer Zeiten der Thematisierungsverdichtungen. Nach Fischer u.a. hat die Mediengewaltdiskussion eigentlich „Dauercharakter mit intensitätsmäßig zyklisch auftretenden Schwankungen“ (Fischer u.a. 1996, S. 277). Das Modell des Zyklus macht jede neue Debatte an der Entwicklung und Etablierung neuer Medien in der Gesellschaft fest und dokumentiert insbesondere die daran anknüpfenden ablehnenden gesellschaftlichen Haltungen (vgl. Hajok 2005; Kunczik 1993; Fischer u.a. 1996; Schroeder 2010). Fischer u.a. erklären die Phasen der Thematisierungsverdichtung damit, dass es solche Momente sind, wo von den eigentlichen gesellschaftlichen Ursachen und anderen Problemen abgelenkt werden soll (vgl. Fischer u.a. 1996, S. 277). Diese Sündenbock-These ist zwar insofern plausibel, dass keine Behauptung, dass mediale Gewaltdarstellungen oder andere diskutierte mediale Phänomene als Hauptursache für aggressives Verhalten gelten könnten, identifiziert werden konnten. Sie vereinfacht aber die gesellschaftlichen Implikationen solcher Debatten, da diese im Rahmen der symbolischen Selbstverständigung einer Gesellschaft dazu dienen, soziale Ordnung herzustellen und zu reproduzieren (vgl. Eisermann 2001, S. 234). Die Sündenbock-These lenkt damit ihrerseits gerade von den Phasen der Dauerthematization ab, die für eine Institutionalisierung von Problembearbeitungen und Etablierung neuer gesellschaftlicher Selbstverständlichkeiten entscheidend sind. Diese Reproduktion sozialer Ordnung durch medienkritische Diskurse beschreibt Jens Schroeder als einen Kulturkonflikt, der sich entlang des spezifisch deutschen Argumentationsmusters der ‚Kulturkritik‘ bewegt. Es handele sich um Debatten der Ästhetik und des Geschmacks und Thematisierungsanlässe, um Distinktionsprozesse zwischen Milieus auszufechten. Entsprechend sieht Schroeder im Killerspiel-Diskurs einen Ausdruck kultureller Identitätspolitik (vgl. Schroeder 2010, S. 196ff). Das erklärt das Medium Computerspiele aber letztlich nur zu einem Träger kultureller Differenzierungsstrategien und

¹⁵ Das Diagramm zeigt zudem anschaulich die Phase der Etablierung des Problemnamens und der Problemwahrnehmung nach dem Amoklauf 2002 in Erfurt und seine bereits selbstverständliche und breit angelegte Verwendung ab dem zweiten Amoklauf 2006 in Emsdetten. Weitere Begrifflichkeiten wie ‚Ballerspiele‘, ‚Metzelspiele‘, ‚Shooter‘ oder spezifische im Diskurs verhandelte Computerspiele wurden zur Verlaufsdarstellung nicht herangezogen, weil der Begriff ‚Killerspiel‘ sowohl in Presstexten, in politischen Kontexten als auch in wissenschaftlichen Publikationen wiederholt als zentraler Name für die im Diskurs verhandelten Phänomene herangezogen wurden. Die Begriffe ‚Ballerspiele‘ und ‚Metzelspiele‘ wurden deutlich seltener genutzt. Der Begriff ‚Shooter‘ wurde dagegen zwar vielfach genutzt, jedoch teilweise auch um den Begriff ‚Killerspiele‘ zu kritisieren. Darüber hinaus würde es zu Überlappungen mit werbenden Presseberichten über solche Computerspiele führen und nicht mehr zielführend den Thematisierungsverlauf des Diskurses wiedergeben.

neue Medien als einen willkommenen Anlass, milieuspezifische Distinktionsrituale erneut durchzuführen. Diese Sichtweise lässt die konkrete Auseinandersetzung um Problemdeutungen und Problembearbeitungen gegenüber Medien als bloße Positionierungskämpfe im sozialen Feld der Klassen erscheinen. Dass es in Prozessen kultureller Selbstverständigung im Rahmen von Mediendiskursen auch und gerade darum geht, im Diskurs Positionen zu erlangen, die gesellschaftliche Bedeutung dieser Medien und der Mediengesellschaft bestimmen zu können und Deutungshoheit zu erlangen, bleibt dadurch unthematisiert.

Die in Mediendiskursen relativ stabil bestehenden Positionen und Konfliktlinien beschreibt Rainald Merkert (1992) in einem „Drei-Stadien-Modell“ (S. 9) der Reaktion der „Gebildeten“ (Intellektuelle, Politiker*innen und Wissenschaftler*innen) auf die Einführung neuer Medien. Diese Stadien folgen konsekutiv aufeinander und können so für die Standortbestimmung eines Mediendiskurses herangezogen werden. Dadurch wird deutlich, welche Themen und Auseinandersetzungen gerade zentral sind. Das erste Stadium der Reaktion nennt Merkert das Stadium der Irritation und Ablehnung, in der kulturpessimistische Haltungen dominieren und standardisierte Kritikmuster vorgetragen werden. Dem Medium wird die Erzeugung einer erfahrungsärmeren Scheinwelt zur Last gelegt, die einen Verfall geistiger und kultureller Werte durch Reizüberflutung zur Folge hat. Auf das Eindringen eines Mediums in private und vor allem pädagogische Bereiche, wird mit der Anklage des heimlichen Miterziehers reagiert und die Warnung und Bewahrung vor schädlichen Einflüssen des Mediums in den Vordergrund gerückt. Dieses Stadium hat der Killerspiel-Diskurs bereits durchschritten. Das zweite Stadium ist das der Vereinnahmung und Instrumentalisierung, in dem das Medium zunehmend als *Bildungsmedium*, nicht als Gegenstand von Bildung, betrachtet wird und im Rahmen bestehender institutioneller Arrangements interpretiert und integriert wird. Verschiedene gesellschaftliche Institutionen sorgen für die kulturelle Anerkennung des Mediums, indem etablierte Deutungs- und Handlungsmuster auf das Medium ausgedehnt werden. Bezeichnend für dieses Stadium ist, dass die Eigenlogik des Mediums noch nicht Ausgangspunkt der kulturellen Aneignung und Integration ist, sondern die bereits bestehenden Institutionen sich des Mediums für bereits bestehende Zwecke bemächtigt. Das dritte Stadium bezeichnet Merkert als medienangemessene Auseinandersetzung, in dessen Zentrum die durch das Medium ermöglichte neue Form der Weltbegegnung steht, was dann häufig als Kulturwandel thematisiert würde. Im pädagogischen Segment tritt dabei der Moment der Bildung in den Vordergrund (vgl. Merkert 1992, S. 7ff).

Was als medienangemessen gilt, kann jedoch schwerlich objektiv entschieden werden. Es gibt dafür weder transhistorische noch ausschließlich medienimmanente Kriterien zur Beurteilung. Medienangemessenheit ist vielmehr das Ergebnis der Durchsetzung einer Deutung gegenüber

anderen. Es ist die Etablierung einer Deutungshegemonie. Die aufgestellte Behauptung, die eigene Reaktionsweise auf das Medium sei medienangemessen, kann daher eher als der Versuch verstanden werden, im Bereich der Medienregulation eine Deutungshoheit für sich zu beanspruchen. Wenn man die dynamische Verflechtung vom zweiten und dritten Stadium berücksichtigt, kann der derzeitige Stand des Killerspiel-Diskurses daher als Auseinandersetzung um die Frage der richtigen Verwendung des Mediums gekennzeichnet werden. Es geht gerade um die Frage, welche medienerzieherischen Initiativen eine Instrumentalisierung darstellen würden, welche medienangemessen sind und welchen Stellenwert Computerspiele für die Pädagogik und Gesellschaft in Zukunft haben sollen.

Durch die Aufarbeitung des Deutungsspektrums des Diskurses soll daher im Folgenden herausgearbeitet werden, welche Deutungen in der pädagogischen Diskursarena in den Kampf um Deutungshegemonie in der Definition der Medienangemessenheit der pädagogischen Bearbeitung von Computerspielen involviert sind. Der Unterschied der pädagogischen Arena zu anderen Arenen besteht darin, dass um die Frage gerungen wird, welchen Stellenwert pädagogische Ideen und pädagogisches Handeln für die Problemwahrnehmung und Problembearbeitung, die jeweils verhandelt wird, einnehmen. Es geht daher darum, welche Deutungen Medienpädagog*innen heranziehen, um sich und ihren Adressat*innen gegenüber zu plausibilisieren, dass sie sich als Teil einer ‚angemessenen‘ Bearbeitung von ‚echten‘ Problemen begreifen, und wie diese Deutungen mit dem Deutungsspektrum des Diskurses verknüpft sind. Dafür ist es erforderlich Deutungsmuster in der pädagogischen Diskursarena danach zu befragen, welche Subjektpositionen für Medienpädagogen formuliert werden. Im Fokus stehen dabei deren Definition der Adressat*innen pädagogischen Handelns, deren Problemwahrnehmung und Definition der Interaktion zwischen Medium und Nutzer*in und letztlich deren Vorschläge zur Problembearbeitung.

7.2. Deutungsspektrum der pädagogischen Diskursarena

Die Rolle der Medienkompetenzförderung hat im Killerspiel-Diskurs eine zentrale Stellung eingenommen. Medienpädagogisch mit Computerspielen befasste Medienpädagog*innen müssen sich jedoch im Diskurs mit verschiedenen Handlungserwartungen zur Medienkompetenzförderung auseinandersetzen. Sie müssen sich daher zu einem Spektrum an Subjektpositionen positionieren und ihre eigene Selbstwahrnehmung darin oder dagegen verorten. In diesem Kapitel soll es daher darum gehen, die verschiedenen diskursiven Positionen zur Mediengewaltfrage nochmal darauf zuzuspitzen, welche Rolle die Förderung der Medienkompetenz in deren

jeweiliger Problemwahrnehmung und Problembearbeitung spielen soll.

Zwar haben im Diskurs medienpädagogische Rationalitäten eine Deutungshoheit erlangt und das Konzept der Medienkompetenzförderung eine vorherrschende Stellung eingenommen. Allerdings bedeutet diese Verschiebung der Deutungshegemonie keine Marginalisierung der Medienwirkungsfrage. Medienpädagogische Positionen sind eng verknüpft mit Fragen der Wirkung und Nutzung von Medienangeboten. Die Frage der Wirkung der Medien auf ihre Nutzer*innen hat sich mittlerweile als eine so selbstverständliche Frage etabliert, dass keine Akteur*innen im Diskurs sich ohne eigene Wirkungsthese, an die sie anschließen, positionieren können. Wie Brosius feststellt, ist die deutsche Mediengewaltforschung „offensichtlich im Paradigma der selektiven Medienwirkung verankert [...]“ (Brosius/Schwer 2008, S. 88).¹⁶ Die unterschiedlichen Wirkungsthesen^{17 18} sind neben Bildungsabschlüssen, Titeln und Positionen im

¹⁶ Zwar geht es in Brosius Studie um die Auseinandersetzung mit Fernsehgewalt. Aber da an der wissenschaftlichen Debatte um Gewalt in Computerspielen im Wesentlichen dieselben Personen in Wissenschaft und Öffentlichkeit vertreten sind, kann davon ausgegangen werden, dass sich disziplinäre Selbstverständnisse, Zitierpraktiken und Positionen in Wissenschaft und Öffentlichkeit nicht wesentlich verändert haben.

¹⁷ Von ‚der‘ Medienwirkungsforschung in Bezug auf Computerspiele kann dabei aber nicht gesprochen werden. Es ist kein einheitlicher Forschungsverbund und auch nicht nur einer Fachdisziplin zuzuordnen, sondern eine breite Beschäftigung, die über Disziplinengrenzen hinweg mit unterschiedlichen Schwerpunkten, unterschiedlichen Thesen und unterschiedlichen Positionen betrieben wird. Die Medienwirkungsforschung kann daher auch nicht als ein singulärer kollektiver Akteur innerhalb des Killerspiel-Diskurses angesehen werden. Vielmehr zeigt sich auch hier, dass konfligierende Positionen miteinander um öffentliche Aufmerksamkeit und Anerkennung in der scientific community konkurrieren.

¹⁸ Eine den gesamten Diskurs durchziehende Diskursregel begrenzt jedoch den Raum der legitimen Einnahme einer Medienwirkungsthese. Es geht um die Diskursfigur der Ausgrenzung der Katharsisthese. Die Katharsisthese und die These der Wirkungslosigkeit von medialer Gewaltdarstellung wären prototypische Positionen eines Gegendiskurses. Sie spielen aber gerade aufgrund ihrer wiederholten Ausgrenzung im Spezialdiskurs der Wissenschaft und im öffentlichen Diskurs keine Rolle. Die Katharsisthese gilt als empirisch widerlegt, was sie jedoch nicht davon abhält in beinahe jedem Buch, das derzeitige Medienwirkungsthesen diskutiert, wieder als widerlegt aufzutauchen. Diese Persistenz der Katharsisthese und deren Ausschluss aus der rationalen Wirkungsforschung ergibt sich nach Isabell Otto nicht daraus, dass sie „zwar aus dem Bereich der Wissenschaft ausgeschlossen [sei], [...] aber in der öffentlichen Debatte weiterhin Vertreter“ finde. Sie diene auch nicht nur „als Abgrenzungsfolie für konträre Konzepte“ (Otto 2008, S. 182). Ihre Überzeugungskraft im Diskurs ergebe sich aus ihrem „Programm einer Heilungssuche“ (ebd.). Die Medienwirkungsthese tritt so als ein sozialhygienischer regulativer Interpretationshorizont auf, der in jeder wissenschaftlichen Aufarbeitung deutlich machen muss, wie eine adequate Fassung des Problems der ‚Mediengewalt‘ nicht auszusehen hat und damit deutlich macht, dass ‚Mediengewalt‘ selbst nicht zum Therapeutikum erklärt werden darf und eine Problembearbeitung anleiten dürfe. Über den Ausschluss der Katharsisthese wird der Sinnhorizont, in dem sich Überlegungen zum Umgang mit medialer Gewaltdarstellung bewegen können, erfolgreich begrenzt. Die Katharsisthese hat zwar

wissenschaftlichen Feld Bedingungen dafür, als legitime Sprecher*innen im Diskurs auftreten zu können und so stellen die Repräsentation von Medienwirkungsthesen oder deren argumentative Zurückweisung den neuralgischen Punkt dar, um den sich die Auseinandersetzungen drehen. Es geht auch hier um die Durchsetzung bestimmter Wahrnehmungsmuster, die jeweils Computerspielen, ihrer Wirkung und ihren Nutzer*innen unterschiedliche Bedeutungen verleihen und dementsprechend unterschiedlich sozial verortet und unterschiedliche Handlungsnotwendigkeiten ins Feld führen.

Die mit der Annahme einer Medienwirkung verbundene Gefährdungsvermutung von Rezipient*innen spielt auch in der Auftragsvergabe von Seiten der Medienpolitik und -aufsicht eine Rolle. Brosius stellt für die Mediengewaltforschung zum Thema Fernsehgewalt heraus, dass die meisten Auftragsforschungen an die Medienpädagogik gingen, gefolgt von der Kommunikationswissenschaft und zuletzt erst die Medienpsychologie (vgl. Brosius/Schwer 2008, S. 90), was zuerst überraschend anmutet, da in der Öffentlichkeit meist psychologische Wirkungsannahmen und experimentelle und kausale Untersuchungsdesigns herangezogen werden, um die Medienwirkungsthese zu untermauern. Die Dominanz der Medienpädagogik in der Auftragsforschung ergibt sich aus dessen Fokus auf die Zielgruppe Kinder und Jugendliche. Der gemeinsame Schnittpunkt mit Medienaufsicht und Medienpolitik ergibt sich aus dem Interesse eines verbesserten Jugendschutzes. Die gesetzlichen Grundlagen der Landesmedienanstalten sehen vor, dass sie Forschung in ihrem Interessensbereich fördern dürfen und sollen. Dadurch entsteht eine Verknüpfung des medienpolitisch-administrativen Systems mit dem System der Wissenschaft. Insofern bedeutet mit einem Wirkungsmodell eine Position im Diskurs einzunehmen auch immer eine Position zu besetzen in Konkurrenz um staatliche Mittel. Die staatlichen Fördermittel werden einerseits für die Durchführung von Maßnahmen des Jugendschutzes eingesetzt und fallen damit Institutionen zu, die mit den Zielgruppen des Jugendschutzes arbeiten und entsprechende Schutzbestrebungen haben.

Mit einer diskurstheoretischen Brille können Medienwirkungsthesen daher, statt als wissenschaftlich produziertes objektives und neutrales Wissen angesehen zu werden, als Position innerhalb eines Diskurses betrachtet werden, der zuständig ist für die Produktion von Wissen, die den Gegenstand, über den er spricht, konstituiert, daran anknüpfend Verfahren der Regulation und Kontrolle einsetzt und Sagbarkeitsfelder strukturiert (vgl. Jäger/Zimmermann 2010, S.

für manche Spieler*innen eine Entlastungsfunktion, da sie damit die Problemwahrnehmung der ‚Mediengewalt‘ zurückweisen können, aber im öffentlichen Diskurs spielt sie keine Rolle. Sie ist so eine nicht realisierte Option zur möglichen Etablierung eines Gegendiskurses. Keine der hier aufgeführten Akteur*innentypen kann ihre eigene Position über die Katharsisthese legitimieren.

106f). Das Sprechen über Mediengewalt und die zu seiner Bestimmung eingesetzten Erkenntnisverfahren haben ein so performatives Potential, das Phänomen Mediengewalt auf spezifische Weise zu konstituieren. Es macht das Medium und die Mediennutzer*innen auf eine bestimmte Weise sichtbar und handhabbar und grenzt so den Rahmen möglicher diskursiver Positionierungen ein. Es zählen für unseren Zweck daher nicht allein die empirischen Ergebnisse der Medienwirkungsforschung, sondern vielmehr die in den Studien und deren Vorstellung in der Fach- und Publikumsöffentlichkeit vorgenommene Verknüpfung dieses Wissens mit sozial- und wissenspolitischen Konsequenzen, pädagogischen Handlungsempfehlungen und die an dieses Wissen anknüpfenden Strategien zur Durchsetzung bestimmter Sagbarkeitsfelder.

Es lassen sich im Hinblick auf die im Diskurs eingenommenen Positionen als auch die Wirkungsvermutung betreffend unterschiedliche Akteur*inentypen ausmachen, die teilweise durch ihre Disziplinzugehörigkeit differenzierbar sind, größtenteils aber auch quer durch die Disziplinen ihre Positionen vertreten. An der Gewaltforschung beteiligte Wissenschaftler nehmen ihren Forschungszweig nicht als disziplinär geprägtes Forschungsfeld wahr, sondern als Auseinandersetzung um Positionen (vgl. Brosius/Schwer 2008, S. 127). Sie treten entweder als ‚*Beschwörer*‘ auf, die von einer starken Wirkung auf Rezipienten ausgehen, als ‚*Beschwichtigter*‘, die keine starke Wirkung auf Nutzer*innen annehmen, als ‚*Chancenoptimisten*‘, die besonders die durch Computerspiele erlernbaren Fähigkeiten und Fertigkeiten betonen, oder als ‚*Kulturapologeten*‘, die besonders die kulturförderlichen Wirkungen von Computerspielen betonen.

7.2.1. Beschwörer

In der Hochphase des Killerspiel-Diskurses um das Jahr 2005, in der die Verbotsbestrebungen am virulentesten waren, agierten Akteur*innen im Vordergrund, die primär das Medium Computerspiele als Ursache von Gewalthandeln thematisierten. Die größte öffentliche Aufmerksamkeit erhielten einige Wissenschaftler, die besonders oft in Polit-Talkshows oder in Presse-Artikeln als Experten zu Wort kamen. Im Rahmen von Diskussionen – ob Computerspielgewalt gefährlich für Kinder und Jugendliche sei oder welche Rolle Computerspielgewalt für die Auslösung von Amokläufen spiele – wurden von der Presse als Experten ins Feld geführte Wissenschaftler wie Werner Glogauer, Manfred Spitzer und Christian Pfeiffer herangezogen, um den Erklärungsnotstand in der Frage der Medienwirkung zu beseitigen und einen vagen Verdacht zu einem gesicherten wissenschaftlichen Wissen umzumünzen.

Mit seinem bekannten Buch *„Vorsicht Bildschirm! Elektronische Medien, Gehirnentwicklung,*

Gesundheit und Gesellschaft“ beteiligt sich der Neurowissenschaftler Manfred Spitzer an der Debatte um Gewalt in Computerspielen. Darin formuliert er die These ‚Bildschirmmedien machen dick, dumm und führen zu Mord und Totschlag.‘ Für die besondere Gefährlichkeit von Gewalt an Bildschirmspielen führt er kurz nach dem Amoklauf in Emsdetten 2006 das Argument der großen Zahlen an. „Aber wir wissen heute, dass Kinder, die 18 sind, die haben 200.000 [mediale Gewalttaten] gesehen“ (Spitzer 2006) und so „entstehen Trampelpfade im Gehirn.“ (Spitzer 2010) Außerdem lege die besondere Form der Medialität von Computerspielen nahe, dass sie wirksamer sind als Filme, da „in Computerspielen die Gewalt noch aktiver eingeübt wird als beim passiven Fernsehkonsum“ (Spitzer nach Zickgraf). Die Eigenmächtigkeit des Mediums, die keine Nutzer*innen durch ihre Aneignungsweisen konterkarieren können, bedarf daher regulativer Eingriffe des Staates. „Immer der Schrei, wir brauchen noch mehr Medienpädagogik, der ist falsch“ (Spitzer 2006). Stattdessen schlägt er Verteuerung und Verbote vor: „Sie müssen die Gewalt verteuern – zum Beispiel durch eine Steuer auf Gewaltmedien, durch eine Steuer auf deren Verbreitung. Die schlimmsten Dinge muss man wohl auch verbieten“ (Spitzer 2006). Werner Glogauer, der sich bereits zur Debatte um Horrorvideos in den 90er Jahren geäußert hat (vgl. Spiegel 1991), sieht die Wirkung von Mediengewalt als derart sicher bewiesen an, dass er Forderungen wie „Produkthaftung“ und „Schadensersatz und Schmerzensgeld“ (Beier 2002) erhebt. Dafür werden ihm von anderer Seite Titel wie „Indizierungsfanatiker“ (Klarmann 2001) und „fleischgewordene Medienfeindlichkeit“ (Scheffer 1998) verliehen, was die öffentlich-rechtlichen Sender des deutschen Fernsehens nicht davon abgehalten hat, ihn auch als Experte zum Thema Gewalt in Computerspielen zu hören. Manfred Spitzers Expertenstatus wird im wissenschaftlichen Spezialdiskurs jedoch stark in Frage gestellt. Von Michael Kunczik (2013, S. 184) wird er höhnisch als „Kämpfer gegen Computerspiele und Aufsitzrasenmäher“ bezeichnet. Der Expertenstatus dieser Wissenschaftler und ihrer Studien wurde häufig in Frage gestellt, die methodische Qualität als „aus der Mottenkiste der Wirkungsforschung“ (Kunczik 1995, S. 126) bezeichnet und die Qualität ihrer Studien als Populärwissenschaft kritisiert, die aber „in Laienkreisen offensichtlich unausrottbar“ (ebd.) sind. (vgl. Kunczik 2013). Diese Gruppe an Wissenschaftlern erhielt in der Öffentlichkeit jedoch viel Aufmerksamkeit. Die Objektivitätskriterien journalistischer Praxis, die eine ausgewogene Debatte darin sehen, dass die volle Breite des Meinungsspektrums abgebildet wird, bevorteilen skandalisierende Positionen. Auf diese Weise erhielten Glogauer, Spitzer und Pfeiffer, trotz ihrer Randstellung im Spezialdiskurs der Medienwirkungsforschung, die Möglichkeit relevante Sprecher*innenpositionen im öffentlichen Diskurs einzunehmen.

Die von ihnen geäußerte Gefahrenvermutung ist allerdings nicht nur bei Randfiguren der

scientific community zu finden, die es über ihren Expertenstatus und ihre Öffentlichkeitstauglichen klaren und eindeutigen Positionen geschafft haben, einen großen Adressat*innenkreis anzusprechen. Der Kongress ‚Mediengewalt – Handeln statt Resignieren!‘, der 2002 in München stattgefunden hat, „will dieser „Kontroverse“ wissenschaftliche Fakten und Erkenntnisse entgegenseetzen und Folgerungen daraus ableiten“ (<https://idw-online.de/en/news50828>). Als Ergebnis dieser Veranstaltung wird eine Resolution verabschiedet, die die Ergebnisse der Medienwirkungsforschung heranzieht, um daraus Maßnahmen für Politik und Pädagogik zu formulieren. In nochmals verschärfter Rhetorik werden viele dieser Forderungen 2008 vom ‚Kölner Aufruf gegen Computergewalt‘ wiederholt. In einer zusammenfassenden Betrachtung von Meta-Studien¹⁹ kommt Helmut Lukesch 2004 zu dem Ergebnis, dass sich „als Globaleffekt ein deutlicher Beleg für die aggressionssteigernde Wirkung des gewalthaltigen Medienkonsums [findet], eine Interpretation in Richtung der immer wieder beschworenen Katharsisthese [...] sich hingegen nicht belegen [lässt]“ (Lukesch 2002). Lukesch bezieht sich in seinen weiteren Stellungnahmen vielfach auf die Studien des Medienwirkungsforschers Craig A. Anderson aus den USA, der auch dort in vielen Studien die aggressionssteigernde Wirkung von medialer Gewaltdarstellung aufzuzeigen versuchte (Anderson u.a. 2007 und Anderson u.a. 2008).

Die ‚Beschwörer*innen‘²⁰ benutzen in vielen Fällen den im Diskurs etablierten Problemnamen ‚Killerspiele‘²¹ oder den übergreifenden Problemnamen ‚Mediengewalt‘. Genauso wie ‚Killerspiele‘ ist ‚Mediengewalt‘ kein neutraler analytischer Begriff, sonst würde eher von ‚Darstellung von Gewalt‘ gesprochen werden. Beide Begriffe drücken aus, dass man Medien nicht nur rezipiert, sondern darin agiert und somit Gewaltdarstellung zumeist eine Konsequenz

¹⁹ Diese Zusammenfassungen zeigt Lukesch jedoch nur im Rahmen von Präsentationen. Allerdings werden zum methodischen Vorgehen, zu den Auswahlkriterien und der Güte der Einzelstudien keine weiteren Angaben gemacht, weswegen die Qualität der Meta-Studie nicht abschätzbar ist. Im Vordergrund steht eher ein hoher Anspruch an Gültigkeit der Ergebnisse und Interpretationen aufgrund der schieren Menge an behaupteten Probanden.

²⁰ Für die Darstellung dieses kollektiven Diskursakteurs beziehe ich mich überwiegend auf Diskursanalysen von Isabell Otto und Christof Beyer und einige zentrale Dokumente, in denen sich die Problemwahrnehmung dieses Akteurs in verdichteter Weise wiederfindet. Die Resolution ‚Mediengewalt: Handeln statt Resignieren!‘, der ‚Kölner Aufruf gegen Computerspielgewalt‘ und einige Dokumente des Portals www.mediengewalt.eu.

²¹ Eine Verwendung des Begriffs in Anführungszeichen wird von den ‚Beschwörer*innen‘ als Strategie der Gegenseite behauptet, um die Problematik der Spiele zu verharmlosen und das gezielte Töten zu leugnen (vgl. Ostbomk-Fischer 2008). Der Grund, warum in dieser Arbeit der Begriff in Anführungszeichen gesetzt wird, ist nicht, dass der Autor sich als Gegner von Verbotsbestrebungen positionieren will, sondern weil es analytisch betrachtet, ein im Diskurs gezielt eingesetzter Begriff zur Benennung einer sozialen Problemwahrnehmung ist und es außerhalb dieses Diskurses keine Verwendung des Begriffs in wissenschaftlichen Kontexten gibt.

spielerischen Handelns ist und damit selbst die Qualität einer sozialen Handlung hat. Dabei gehen die ‚Beschwörer*innen‘ so weit, dass sie diese Handlung nicht mehr nur als symbolische Simulation von Gewaltfolgen und Gewalthandlungen thematisieren, sondern als realweltliche Handlung. Der Konsum gewalthaltiger Medien führe dazu, dass Kinder und Jugendliche selbst die Personen wären, „die anderen etwas Böses und Grausames antu[en]“ (Ostbomk-Fischer 2008) und somit eingebunden wären in gesellschaftlich geächtete Praktiken. „Sie demütigen, foltern, verstümmeln, zerstückeln, erschießen und zersägen Menschen an ihren Bildschirmen“ (Kölner Aufruf 2008). Die moralischen Wertmaßstäbe realweltlichen Handelns werden auf die virtuelle Welt übertragen und die Eigenlogik einer virtuellen Welt tendenziell geleugnet. Der Begriff der ‚Killerspiele‘ ist daher als eine Trias der Gewalt von Darstellung, Rezeption und Handlung konzipiert. Konsumenten werden so als eingefangen in ein Netz der Gewalt beschrieben.

In wissenschaftlichen Kontexten der Medienwirkungsforschung wird der Begriff der ‚Mediengewalt‘ zwar weiterhin zur Benennung des Phänomens der Darstellung von Gewalt in Medienformaten genutzt, aber die realweltlichen Folgen als Aggression oder Aggressivität definiert. Sowohl der Begriff der Gewalt als auch der der Aggression wird in der Medienwirkungsforschung so unterschiedlich definiert, dass mitunter eine Vergleichbarkeit der Studien und deren Zusammenfassung in Meta-Analysen erschwert wird (vgl. Kunczik 2013, S. 12). Bei der Messung von Aggression stehen dabei aggressive Kognitionen (Aufmerksamkeit, Gedanken, Meinungen, Überzeugungen) und aggressive Affekte wie Wut oder Feindseligkeit im Vordergrund. Der Versuch, Gewalt über Aggression zu definieren, verengt jedoch den Begriff auf die Psychologie der Person, auf innerpsychische Vorgänge. Die Problematisierung von Gewalt in der Herangehensweise der Medienwirkungsforschung individualisiert Gewalt. Als Gründe für individuelles Gewalthandeln gelten dann in der Sozialisation erlernte negative Verhaltensweisen und die Ausführung dieser erlernten Muster (vgl. Theunert 2000, S. 41 ff). Die Subjekte werden dabei primär in ihren reaktiven Aspekten betrachtet. In den Forschungsdesigns werden sie im Hinblick auf die Rezeption medialer Gewaltdarstellungen beobachtet und wie sie auf diese reagieren. Zwar gehen heutige Positionen nicht mehr von bloßen Reiz-Reaktions-Schemata aus, die Mediennutzer*innen zu bloßen Objekten eines Wirkzusammenhangs erklären. Durch das Nicht-Erheben der spielimmanenten Bedeutung von Spielmechaniken, der Nutzungsmotive von Spieler*innen, der Bewertung der Gewaltdarstellung durch die Spieler*innen, deren Wahrnehmung der Erhebungssituation und der gesellschaftlichen Legitimierung oder Delegitimierung bestimmter gewaltbezogener Praktiken, bleibt das Bild der Mediennutzer*innen aber dennoch auf Prozesse des Reagierens und Verarbeitens festgelegt. Durch die Festlegung auf einen

personalen Gewaltbegriff, der Gewalt als absichtliche Schädigung betrachtet, wird das Zustandekommen dieser schädigenden Absicht als eigentliche Ursache des Gewalthandelns gesucht.²²

Die Operationalisierung von Gewalt als Aggression erzeugt zwei Effekte: Erstens wird Medienhandeln im Kontext von Gewaltdarstellungen personalisiert und durch den Begriff der Absicht in eine Täter-Opfer-Dyade eingefügt. Zweitens wird die Bewertung von Gewaltdarstellungen und -handeln als primäre interventionbedürftige Schnittstelle ausgemacht.

Die Problemwahrnehmung der ‚Mediengewalt‘ und der ‚Killerspiele‘ wird dabei als ein eskalatives Problem medialer Wirkung thematisiert. Mediengewaltkonsum solle emotional desensibilisieren, die Mitleidensfähigkeit reduzieren und das „Lernen von destruktiven Emotionen (Hass, Neid, Rache), von Feindbildern und Gewaltbereitschaft“ (Für die Familie e.V. 2002) fördern. Auf diese Weise wird sowohl die „latente Gewaltbereitschaft“ (ebd.) aufgebaut als auch bereits „Handlungsmuster für Gewalttätigkeit“ (ebd.) gelernt, wodurch letztlich die „Tötungshemmung [...] abgebaut“ (ebd.) wird. Es würden die emotionalen und kognitiven Voraussetzungen für antisoziales Verhalten aufgebaut und die Vorstellung transportiert, Rezipienten könnten selbst zu Gewalttätern werden. Als Vergleiche werden dafür immer wieder die Amokläufe an Schulen angeführt, die als Endpunkte dieses „Downward Spiral Models“ (Slater u.a. 2003 und Slater u.a. 2004) der Gewalteinwirkung dargestellt werden, indem aggressivere Menschen sich vermehrt gewalthaltigen Medien zuwenden, diese wiederum Aggressionsneigungen verstärken und sich so Medienselektion und Medienwirkung in einer Abwärtsspirale verstärken. Diese enge Opfer-Täter-Relation, durch die Opfer zu zukünftigen Tätern werden, eröffnet das Themenfeld Sicherheit. Es geht nicht nur um den Schutz von Opfern, sondern auch dominant um die Sicherheit vor Tätern.

Dabei wird hier insbesondere die kausale Wirkrichtung vom Medium zum Rezipienten als unterbewusster Wirkmechanismus in den Blick genommen. Das Subjektverständnis von Mediennutzer*innen der Gruppe der ‚Beschwörer*innen‘ ist orientiert an Lerntheorien. Nach dem von Craig Anderson eingebrachten und mittlerweile sehr breit angewendeten General Aggression Modell (GAM), das sozial-kognitive Lerntheorien, Priming-Theorien, die kognitive Neoassoziationstheorie und Desensibilisierungstheorien vereinen möchte, führt das „häufige Sich-Vorstellen von Gewalttaten, das Ansehen und insbesondere die Ausführung von (auch virtuellen) Gewalttaten“ (Bopp 2009, S. 194) zu einer Verringerung des Unbehagens in der Wahrnehmung

²² Dafür wurden in der Medienwirkungsforschung Aggressionsmaße entworfen, wie den „Hostile Attribution Bias“ (Unterstellung feindseliger Absichten), den „Hostile Perception Bias“ (Tendenz, soziale Interaktionen als aggressiv wahrzunehmen) und den „Hostile Expectation Bias“ (Neigung, von anderen im Konfliktfall aggressives Verhalten zu erwarten) (vgl. Kunczik 2013, S. 14).

Gewalt. Es werden neue aggressive Schemata erworben, aber insbesondere auch bereits vorhandene aggressive Schemata gefestigt. Spieler*innen werden in ihrem Handeln in der Spielsituation zu kognitiven Prozessen angeregt, die im Falle von aggressiven Inhalten, wenn diese mit „alltagsrelevanten aggressiven Schemata des Spielers strukturell ähnlich sind“ (ebd.), zur Veränderung der Alltagsschemata in diese aggressive Richtung führen. Erst in der spielbezogenen Welt, sie können aber auch in reale Alltagssituationen transformiert werden. Durch Priming-Prozesse werden „aggressive Überzeugungen und Einstellungen, aggressive Wahrnehmungsschemata, aggressive Erwartungen und aggressive Verhaltensskripte“ (ebd., S. 196) gebildet. Verhalten wird damit nicht so beschrieben, dass Subjekte als Interpreten ihrer eigenen Erfahrung auftreten.²³ Die Fokussierung auf Lernen, Skripts, Priming-Prozesse und soziale Umwelten²⁴, die latente Wirkungen unterhalb der bewussten Wahrnehmung und Auseinandersetzung der Nutzer*innen beschreiben, läuft auf ein Subjekt hinaus, das in viele Einflusssphären eingebunden ist, diese aber nicht überblicken kann und kaum die Möglichkeit hat, sie sich bewusst zu machen und Zugriff darauf zu erlangen. Die Wirkung findet unterhalb der bewussten Wahrnehmung der Akteur*innen statt, „weil [so eines der zentralen Argumente einer quantitativ orientierten Medienwirkungsforschung, M.L.] Menschen sich selbst nicht transparent sind“ (Bopp 2009, S. 200). Damit wird Medienhandeln als der Interpretationspraxis der Wirklichkeit und der Verfügungsgewalt der Rezipient*innen entzogen dargestellt, so dass sie selbst kaum etwas dagegen tun könnten. Selbstführungskompetenzen und ein kompetenter Umgang mit medialen Impulsen werden ihnen nicht zugestanden. Die Wirkung von ‚Mediengewalt‘ wird als so schwerwiegend behauptet, dass sie nicht nur eine Bandbreite an negativen Konsequenzen hat, sondern diese Wirkung auch noch in ihrem Wirken verbirgt. Kinder und Jugendliche werden so nicht als kompetente oder verantwortliche Akteur*innen konzipiert, sondern zu Opfern einer für sie unkontrollierbaren Macht erklärt, vor der man sie allenfalls schützen könnte.

Die Schlussfolgerungen und politischen wie pädagogischen Konsequenzen, die daraus gezogen werden, bewegen sich daher zwischen bewahrpädagogischen Argumenten und der bloßen Betonung der Notwendigkeit der Information von Spieler*innen über die negativen Auswirkungen von Gewaltdarstellungen. Der Opferstatus, der Mediennutzer*innen durch die Konzeption von Mediengewalt als Gefahr zugeschrieben wird, wird in der theoretischen Aufarbeitung durch das

²³ So sind Situationsdefinitionen zwar Bestandteil des Modells, jedoch nur in Bezug auf die Anschlussfähigkeit medialer Skripts, die sich als kognitive Schemata anlagern. Die kreative Eigenleistung des Subjekts bei der Interpretation einer realen Situation spielt dagegen keine Rolle.

²⁴ Soziale Kontexte treten nur als auf das Individuum einwirkende Kräfte auf und nimmt damit nicht die aktive Rolle von Subjekten in Prozessen der Sozialisation in den Blick (vgl. Hurrelmann).

Generell Aggression Modell durch das Bild eines rational entscheidungsfähigen Individuums ergänzt, das aufgrund mangelhafter Informationslage und dominanter Attraktoren nicht dazu in der Lage ist, die objektiv richtige Entscheidung zu treffen, den gefährlichen Stimulus zu meiden.

Der Kongress ‚Mediengewalt: Handeln statt Resignieren!‘ im Jahr 2002 legitimiert seine Problemwahrnehmung damit, dass „50 Jahre Wirkungsforschung [...] eindeutige wissenschaftliche Fakten“ (Für die Familie e.V. 2002) erbracht habe. Unter Rekurs auf eine lange wissenschaftliche Tradition und eines wissenschaftlichen Konsenses werden wissenschaftliche Kontroversen homogenisiert.²⁵ Es wird erklärt: Der Beweis sei erbracht und damit die Interpretation der Ergebnisse nicht mehr von Nöten. Vielmehr geht es nur noch darum, die richtigen Schritte zu unternehmen, um dem Problem zu begegnen. Dabei bewegt sich ‚Mediengewalt‘ zwischen Fakt, Evidenz und Unsichtbarkeit. Die Medienwirkungsforschung habe eindeutige Ergebnisse erbracht und „im Alltag von Eltern, Lehrerinnen und Lehrern, Erzieherinnen und Erziehern [sei es] längst unübersehbar, dass Kinder und Jugendliche durch Computerspiele aggressiver, gewalttätiger und abgestumpfter werden.“ (Kölner Aufruf 2008) Die Wirkungen von Mediengewalt werden jedoch als *Gewaltbereitschaft*, als ‚latent‘, als ‚langfristig‘ oder auch als Wirkungen unter anderen beschrieben. Diese Latenzproblematik, dass die Wirkung erst retrospektiv dem medialen Impuls zugerechnet werden kann, macht die Sichtbarkeit von Medienwirkung zu einer prekären Angelegenheit. Es ist unklar, wie Rezipient*innen an Massenkommunikationsmittel anschließen. Mediengewalt wird nicht einfach über gewalttätiges Verhalten sichtbar, sondern nur über normale Nutzungs- und Alltagshandlungen. Das Großereignis Gewalttat wird „in viele Kleinstereignisse zergliedert“ (Otto 2008, S. 248). Doch damit ist das Problem der Unsichtbarkeit noch nicht gelöst. Sie verschiebt sich vielmehr auf Indizien, die solche

²⁵ Deshalb dürfe eine Gesellschaft eine solchermaßen abgesicherte Gefährdung nicht einfach ignorieren oder nur mit aufgeregter Betriebsamkeit darauf reagieren. Das gewinnt besonders dann an Überzeugungskraft, wenn der wissenschaftliche Disput beigelegt ist und eine Einhelligkeit der wissenschaftlichen Ergebnisse vorliegt. Anderson ist mit einer Vielzahl anderer Kollegen der Ansicht, dass „these effects are seen even among the analyses conducted by both critics and proponents of violent media effects“ (Anderson u.a. 2015, S. 4). Über die Zusammenfassung wissenschaftlicher Ergebnisse wird dabei die Autorität beansprucht, Schlussfolgerungen für die ganze Zunft auszusprechen und die Zuständigkeit als öffentlichkeitswirksame Sprecher*innen aufzutreten, artikuliert. Der Versuch der Exklusion der Gegenseite und der Herabspielung wissenschaftsinterner Auseinandersetzungen, die im Feld der Medienwirkungsforschung weiterhin sehr rege geführt werden (vgl. Ivory u.a. 2015), soll zudem dazu dienen, einen Konsens darzustellen, dem gegenüber Widerspruch und Kritiker als unverbesserliche Querulanten erscheinen und so weiterhin vorgebrachte Gegenargumente nicht als redliche Wissenschaft, sondern als interessengeleitetes Handeln markiert sind.

Alltagspraktiken zeigen können. Das wird zusätzlich dadurch erschwert, dass es sich bei Computerspielen um Spiele handelt, die Spaß machen, faszinieren und erst zuletzt auch gefährlich sein sollen. Es handelt sich um vieldeutige Alltagspraktiken, die eine große Bandbreite an emotionalen Reaktionen hervorrufen können. Deswegen stellt sich die Eindeutigkeit der Zurechnung von Gefährlichkeit als Herausforderung für die Etablierung der Problemwahrnehmung dar. Die Markierung von Gefährlichkeit wird in dieser Problemwahrnehmung durch die Fokussierung der Aufmerksamkeit auf die *Darstellung* von Gewalt geleistet. Durch die Behauptung einer starken Kausalverknüpfung von Darstellung, Wirkung und Handlung soll so die Erkennungsproblematik überbrückt werden. Die Beurteilung von Gewaltwirkung reduziert sich darauf, ob auf dem Bildschirm Gewalt zu sehen ist oder nicht. Dafür werden Checklisten erstellt, die Aufschluss darüber geben sollen, wie man das Gesehene interpretieren kann und welche Aspekte der Darstellung zu problematischen Konsequenzen führen können.

Checkliste zur Beurteilung von Computerspielen*

Folgende Fragen helfen Ihnen, ein Computerspiel selbst zu beurteilen:

1. Kommen in dem Spiel Personen oder Wesen vor, die andere entwürdigend behandeln?

- die anderen ihre Rechte nehmen oder sie aus ihrem Zuhause verjagen?
- die anderen ihr Eigentum rauben oder ihr Zuhause zerstören?

2. Werden in dem Spiel Personen oder Wesen

- bedroht und in große Angst versetzt?
- absichtlich Schmerzen zugefügt?
- gefoltert oder mit Folter bedroht?
- Gliedmassen abgehackt?
- stranguliert oder wird ihnen das Genick gebrochen?
- durch Waffen verletzt?
- durch gezielte Kopfschuss getötet oder durch Bomben zerfetzt?

3. Gibt es in dem Spiel noch andere Beispiele von unmenschlichen und grausamen Handlungen? Werden solche Handlungen

- als Erfolg bewertet?
- als Spaß dargestellt?
- mit Anerkennung belohnt?

4. Fehlen in dem Spiel deutliche und realistische Hinweise

- auf das Unrecht der grausamen Taten?
- auf das Leiden der Personen, denen etwas Grausames angetan wird?
- auf Konsequenzen, mit denen die Täter zur Verantwortung gezogen werden?

5. Fehlen in dem Spiel gewaltfreie Lösungsmöglichkeiten?

- Fehlen Anregungen für Hilfsbereitschaft, Rücksichtnahme und soziale Verantwortung?
- Fehlen Beispiele, bei denen das Verhindern von Gewalt als Leistung anerkannt wird?

6. Wäre Ihr Kind bei diesem Computerspiel selbst die Person, die anderen etwas Böses und Grausames antut und damit Erfolg hat?

Wenn Sie mehrere Fragen mit „Ja“ beantworten müssen, dann überlegen Sie genau, was Ihr Kind bei diesem Spiel lernen wird.

* Vgl. Gentile & Anderson (2003) Violent video games: the newest media violence hazard. In DA Gentile (ED): Media Violence and Children. Praeger, Westport

<http://www.mediengewalt.eu/downloads/Ostbomk-Checkliste.pdf>

Diese Checkliste richtet sich an Eltern und pädagogische Fachkräfte, um das Geschehen auf

dem Computerbildschirm hinsichtlich der Gefährlichkeit des Dargestellten für Rezipient*innen zu beurteilen. Statt die Reaktionen und Verhaltensweisen auf die Darstellungen von Mediengewalt in den Blick zu nehmen, wird hier das betrachtete soziale Verhalten in das Computerspiel verlagert. Die Spielsituation der Interaktion zwischen Avatar und digitalen NPCs (Non-Player-Charakter) wird als Interaktion zwischen Personen und damit als realweltliche Situation, mit all ihren moralischen Implikationen gerahmt. Die Rahmung des Medienkonsums als Spiel und damit als Raum des Probehandelns, der von starken Konsequenzen entlastet ist, wird hierdurch zurückgewiesen. Wenn hier Situationen geschehen, in denen digitale Figuren, die als Personen menschlich attribuiert werden, entwürdigt, verletzt oder getötet werden und diese Situationen nicht als falsch markiert werden und zudem alternativlos sind, steigt die Wahrscheinlichkeit, es mit einem gefährlichen Medium zu tun zu haben.

Um die Fragen der Checkliste beantworten zu können, bedarf es einer engen Kontrolle des Nutzungsverhaltens von Computerspielen. Eltern sind dazu aufgefordert, ihre Kinder beim Spielen zu beobachten. Die Schwierigkeit dieser Checkliste besteht dabei darin, dass sie nicht deutlich macht, wie viele Merkmalsausprägungen erfüllt sein müssen, damit von einem problematischen Medienprodukt ausgegangen werden kann. Es findet keine eindeutige Zurechnung von Medienwirkung und medialem Impuls statt. Diese Verknüpfungen müssen die Eltern selbst leisten, indem sie genau überlegen, „was Ihr Kind bei diesem Spiel lernen wird“ (ebd.). Die Checkliste ist nicht in der Lage eine eindeutige Situationsdefinition zu ermöglichen, sondern fungiert selbst als ein Appell an Eltern und pädagogische Fachkräfte zu gesteigerter Aufmerksamkeit.

Ein Erkennungsschema eines Problemmusters ist immer mit Prioritätsattributen versehen, die den Beobachter*innen sagen, wieviel Aufmerksamkeit er auf die Situation richten soll, welche Relevanz sie für ihn erlangt und wie dringend es ein Handeln von ihm erfordert. Kognitiv-emotive Marker sollen einer Situation nicht nur Wahrnehmungspriorität, sondern idealerweise auch Handlungspriorität verleihen. Die Dramatik der Situation veranlasst dann dazu, dass aktuelles Handeln zugunsten des wahrgenommenen Problems eingestellt wird. Einer der kognitiv-emotiven Marker in diesem Deutungsmuster sind die Objekte der Problemwahrnehmung, die Kinder und Jugendlichen selbst. Kinder und Jugendliche werden als Betroffene ausgemacht. Eine Gruppe, die in unserer Gesellschaft als besonders hilfsbedürftig gilt und deshalb erhöhte Aufmerksamkeit sowohl in der Öffentlichkeit als auch in privaten Kontexten erfährt. Deren Schutzbedürftigkeit wird hier durch einen dreifachen Opferstatus hervorgehoben. Sie sind einerseits aufgrund mangelnder Selbstführungskompetenzen und mitunter als Rezipient*innen grundsätzlich nicht in der Lage, die Wirkungen, die Medienprodukte auf sie selbst haben, zu

überblicken und zu kontrollieren. Sie sind Opfer ihres eigenen Konsums. Dadurch wird ein Argumentationsmuster vorbereitet, das den Status von Schuld und Unschuld von Medienschaffenden und der Medienindustrie zum Thema macht. Die Medienindustrie wird kausal und moralisch für das Problem verantwortlich gemacht, da sie aus Profitinteressen Medieninhalte produziert, die Kinder und Jugendliche schädigen können. Kinder und Jugendlichen sind so zusätzlich Opfer einer Medienindustrie, die ihr „Geschäft mit der Gewalt“ (Für die Familie e.V. 2002) wie bisher weiterbetreiben will. Doch nicht nur die Industrie wird als schuldiger Akteur ausgemacht. Auch jede Gruppe, die den behaupteten Konsens über die „wissenschaftliche[n] Fakten“ (ebd.) der Medienwirkung in Frage stellt, wird verdächtigt, denn die „Behauptung, dass die bisherigen Forschungsergebnisse widersprüchlich seien, ist gezielt falsch“ (ebd.). Es handle sich um eine „Verfälschung“ und „Verwirrung“, die von „mediennahen Wissenschaftlern, Politikern und Medienvertretern“ (ebd.) „systematisch“ betrieben werde. Die Unentschiedenheit der Expert*innen wird als aktive Behinderung zur Transformation von Wissen in Praxis angesehen.²⁶ Kinder und Jugendliche seien so zuletzt Opfer derer, die mitunter für ihren Schutz mitverantwortlich wären, aber von ihnen zugunsten bloßer Profitinteressen vernachlässigt werden. Kinder und Jugendliche werden mit den negativen Folgen ihres unschuldigen Verhaltens – psychische, kognitive und soziale Deprivation – allein gelassen. Als weiteres Hintergrundwissen der Problembeschreibung werden so kollektive Wissensbestände über den zweifelhaften moralischen Standpunkt der Ökonomie und streng moralische kulturkritische und

²⁶ Als Adressaten dieser Kritik werden beispielsweise die Kommunikationswissenschaftler Michael Kunczik, Klaus Merten und für den amerikanischen Raum Christopher Ferguson erwähnt, deren Aussagen immer dafür herangezogen werden, zu zeigen, wie wenig sich die Kommunikationswissenschaft in der Frage der Mediengewalt auskennt. Was Michael Kunczik betrifft, scheint diese Feststellung überraschend, da auch er die Wirkung von medialer Gewaltdarstellung keineswegs ablehnt. Er stellt vielmehr in einem Vortrag kurz nach dem Amoklauf in Erfurt klar, dass „die Darstellung von Gewalt in den Medien [...] eindeutig negative Auswirkungen auf bestimmte soziale isolierte Problemgruppen“ (Kunczik zitiert nach Otto 2008, S. 18) habe. Er ist daher von der generellen Problemdiagnose gleichermaßen überzeugt. In seiner aktuellen Zusammenstellung des Forschungsstandes konstatiert Kunczik, dass „Computerspielgewalt nur ein allerdings nicht zu ignorierender Faktor ist“ (Kunczik 2013, S. 181), es sei zu berücksichtigen, dass „kleine Effekte für Problemgruppen durchaus eine große Gefährdung bedeuten können“ (ebd.) und deshalb Computerspielgewalt für diese Gruppe „ein ernstzunehmendes Problem darstellen“ (ebd.). In dieser Kontroverse geht es daher nicht nur um wissenschaftliche Glaubwürdigkeit, sondern um die Tragweite von Problemdiagnosen. In einem 2002 gehaltenen Vortrag kritisiert Helmut Lukesch diese Sichtweise, indem er herausstellt, dass der Medienkonsum „dabei gewichtiger zu sein [scheint] als die Einflüsse aus Freundeskreis und Familie. Es kann also keine Rede davon sein, dass Gewalt nur entstünde, wenn der violente Medienkonsum in einem gewaltbehafteten sozialen Milieu stattfindet“ (Lukesch 2002).

antikapitalistische Kritikmuster aktiviert (vgl. Schroeder 2011, S. 48ff).

Die von Medien- und Computerspielgewalt genannten Schäden für Kinder und Jugendliche schließen an gesellschaftlich geteilte Wertmaßstäbe des Jugendschutzes an und daran, dass Kinder und Jugendliche das Recht auf Entwicklung zu einer selbstverantwortlichen Persönlichkeit haben, wie es das SGB VIII oder auch die UN-Kinderrechtskonvention garantieren soll. Das soziale Problem der ‚Mediengewalt‘ wird so nicht nur als unverantwortlich, sondern als gesellschaftlich inakzeptabel verdeutlicht. Durch die Referenz zu den Amokläufen an Schulen werden darüber hinaus etliche Todesfälle als ‚Folge‘ von ‚Mediengewalt‘ besprochen und soziale Folgeschäden, wie Unsicherheit in Familie und öffentlichen Räumen, im Kontext der Problembewertung diskutiert. So erscheint ‚Mediengewalt‘ als omnipräsente und im konkreten Einzelfall schwer auszumachende Gefahr für die persönliche und öffentliche Sicherheit. Entsprechend soll es das Ziel des gesetzlichen Jugendmedienschutzes sein, mediale Inhalte zu identifizieren, die zu einem Verhalten oder einer Einstellung erziehen könnten, die den Grundwerten der Gesellschaft oder dem gesellschaftlichen Wertekonsens entgegenstehen. Die Gefahr des wirkenden Impulses wird dabei als so groß angenommen, dass es legitim erscheint, dafür die Freiheit nicht akut bedrohter Personengruppen mit einzuschränken, da sonst die Sicherheit der anfälligeren Personengruppen nicht mehr gewährleistet ist (vgl. Otto 2008, S. 305). Sowohl der Appell an Selbstverantwortung und Verantwortung für andere als auch die Betonungen einer eigentlich intakten Gemeinschaft einer ‚heilen Welt‘, die von ‚Mediengewalt‘ unterbrochen und gestört wird, nimmt dabei einen großen Stellenwert ein. Diese Argumentationsmuster verweisen auf eine konservative Konzeption von Gesellschaft, in der intakte Gemeinschaften und soziale Verhaltensstandards durch das nicht in die Familien integrierte Medium der Computerspiele den gesellschaftlichen Frieden zersetzt.

Die Tragweite des Problems der ‚Mediengewalt‘ und der ‚Killerspiele‘ wird ansonsten über dessen Verbreitung veranschaulicht. „10-15% der Kinder und Jugendlichen“ (Für die Familie e.V. 2002) seien davon betroffen. Das entspräche, so die Resolution zur Mediengewalt, einer Gesamtzahl von 1,5 Millionen. Besonders groß sei dabei die Wirkung bei Risikogruppen. Mit der Feststellung einer großen Wirkung bei Risikogruppen bewegt sich die Problemdefinition auf einer konsensualen Basis.²⁷ Strittig ist hingegen die Ausweitung einer problematischen Wirkung auf weitere Bevölkerungskreise. Zusammen mit den undurchsichtigen Wirkungsmechanismen entsteht so ein Bild, dass es jeden, jederzeit und über alle Schichten hinweg betreffen

²⁷ Einzig Vertreter der Katharsis-These und der These einer Wirkungslosigkeit von Mediengewalt widersprechen diesem Befund. Allerdings gibt es im Feld der Medienwirkungsforschung nur sehr wenige Vertreter dieser Thesen, weswegen Sie sowohl im Spezialdiskurs als auch im Interdiskurs keine große Rolle spielen.

könnte. Es handelt sich bei Computerspielgewalt somit nicht nur um ein individuelles Risiko-handeln, das ein reflektiertes Abschätzen erfordert, ob man sich diesem Risiko aussetzt. Es handelt sich vielmehr um ein Thema öffentlicher Daseinsfürsorge und einer Gefahrenabschätzung des Phänomens Medien- und Computerspielgewalt. Die Problembearbeitung kann sich so nicht mehr auf die Stärkung subjektiver Bewältigungskompetenzen beschränken, sondern muss sich direkt der Regulation des Mediums und der Medienprodukte zuwenden. So wird in der Resolution ‚Mediengewalt: Handeln statt Resignieren!‘ unter anderem (1) ein Verbot der Produktion und des Vertriebs von gewaltverherrlichenden Videospielen, (2) eine Möglichkeit zur Haftung für Medienprodukte, (3) eine Verschärfung des Jugendmedienschutzes durch strengere Aufsicht und Kontrolle und (4) eine Veröffentlichung der Industrieunternehmen, die in gewaltverherrlichenden Medien werben, gefordert.

Die Problembekämpfung weist sich damit als Ursachenbekämpfung aus, die „**eine** Ursache von Gewalt für viele Kinder und Jugendliche [...] beseitigen“ (Für die Familie e.V. 2002) möchte. Da die identifizierte Ursache das Medienangebot ist, werden Einschränkungen gefordert, so dass Produktion und Vertrieb von ‚Mediengewalt‘ unter Strafe gestellt werden sollen. Aber nicht nur die Einschränkung der Berufsfreiheit in der Medienindustrie steht im Fokus, sondern auch die als mangelhaft identifizierte Medienaufsicht. Neben der schwer kontrollierbaren Distributionsplattform Internet, wird vor allem das System aus FSK/USK und Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Medien ins Zentrum der Kritik gerückt. Diese Kritik und dessen Zusammenhang mit Medienwirkung veranschaulicht auch ein im Jahr 2006 veröffentlichtes Forschungsprojekt des Kriminologischen Forschungsinstitut Niedersachsen, – dessen Direkter Christian Pfeiffer war – das die Prüfentscheidungen der USK einer Sekundärüberprüfung unterzog.²⁸ Dabei kamen die Autoren zu dem Schluss, dass nur in ca. ein Drittel aller überprüften Spiele die Einschätzung der USK angemessen war. Die Sorgfalt der Prüfung wurde in Frage gestellt und moniert, dass „falsche oder verharmlosende Feststellungen zu jugendschutzrelevanten Punkten getroffen“ (Höynck et al. 2007, S.9) werden. Darüber hinaus würden die Prüfer der USK, „medienkompetente Kinder und Jugendliche vor Augen haben“ (ebd., S. 2) und damit die besonders schutzbedürftige Gruppe der eher Medienunerfahrenen unverantwortlichen Gefährdungen aussetzen. Diese problematische Prüfpraxis resultiere den Autoren zufolge aus der Industrienähe und der Korruptionsanfälligkeit der USK Prüfer, die diese als ‚Anwalt der Industrie‘ darstellen (vgl. Portz 2013, S. 248). Zudem hätten die Prüfer bereits eine „abgestumpfte

²⁸ Die Autoren achteten primär auf die Gewalthandlungen, deren Anzahl und deren Qualität und ließen die in der USK übliche Berücksichtigung der narrativen Einbettung der Gewalt unthematisiert.

Wahrnehmung und Bewertung von Inhalten“ (Höyneck et al. 2007, S.36) und seien so selbst Opfer der Wirkung von Gewaltdarstellungen in Computerspielen. Der Stimulus der Mediengewalt wird als so schwerwiegend definiert, dass er nicht nur Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung gefährde, sondern auch Institutionen, die für ihren Schutz zuständig sind, beeinträchtigt.

Problembekämpfungsvorschläge, die sich an medienpädagogische Akteur*innen richten, werden explizit in den Regelungs- und Wirkungslücken gesetzlicher Maßnahmen verortet. Medienpädagogik soll die Restprobleme beseitigen, die nicht bereits von der vorbeugenden Kontrolle aufgefangen werden. Aufgrund der Anfälligkeit für Medienwirkung sowohl von Rezipient*innen als auch Kontrolleur*innen kann Medienpädagog*innen konsequenterweise keine dominante Rolle im Jugendschutz zugesprochen werden. Dass dabei von Medienerziehung gesprochen wird, ist kein Zufall, denn „[m]it Nebelbegriffen wie „Medienkompetenz“ und „Rahmungskompetenz“ [so die Aussage im Kölner Aufruf gegen Computerspielgewalt] wird pseudo-wissenschaftlich suggeriert, dass Kinder und Jugendliche mit „Killerspielen“ sinnvoll „umgehen“ könnten, ohne seelischen und körperlichen Schaden zu nehmen. Die Spiele sind aber gerade so angelegt, dass dies nicht möglich ist.“ (Kölner Aufruf 2008). Pädagogische Akteur*innen, die zu sehr die Eigenaktivität der Rezipienten und deren produktive Realitätsverarbeitung (Hurrelmann/Bauer 2015) in den Vordergrund stellen, werden genauso wie andere bereits bestehende Kontrollinstanzen mit einer Rhetorik des Verdachts konfrontiert, ihren Adressat*innen entgegen dem eigenen Selbstverständnis zu schaden, statt zu helfen.

Die ‚Beschwörer*innen‘ folgen in ihrer Argumentation dem Paradigma einer „behütend-pflegenden Medienerziehung“ (Herzig 2012, S. 23) oder Bewahrpädagogik, die den Handlungsrahmen für pädagogische Fachkräfte absteckt. Diese betrachtet Medien als Bedrohung für Kinder und Jugendliche. Diese könnten abstumpfen, von den Weltbildern der Medien vereinnahmt werden, die Fantasie überreizen, Angst erzeugen oder zu Gewalt anstacheln. Besonders betont wird daher, dass die Mediennutzung von Heranwachsenden kontrolliert werden müsse. Es soll ein medienfreier Schonraum eingerichtet werden, um die Heranwachsenden in ihrer Entwicklung nicht zu gefährden. Dafür soll das Nutzungsverhalten eng reglementiert werden, sowohl durch staatliche Vorkontrollen als auch durch innerfamiliäre Regeln. Heranwachsende sollen vor Gefahren geschützt und zu pädagogisch wertvollen Medien herangeführt werden. Es geht um Schutz statt Kompetenz (vgl. Junge 2013 und Hoffmann 2008). Als konsequente Folge der Problemdefinition wird auch nicht die Jugendhilfe als Problembearbeiter adressiert, sondern der Schwerpunkt auf die Schule gelegt, demgegenüber ausführende Akteur*innen einer kritischen Medienerziehung funktionale Dienstleistungsaufgaben erfüllen. Die Schulen werden als

zentrale pädagogische Institutionalisierung der Problembearbeitung angesprochen, deren Vorteil darin besteht eben nicht bestimmte Risikogruppen zu adressieren, sondern die gesamte minderjährige Bevölkerung.

Mediengewalt wird als Gefahr für alle Kinder und Jugendlichen angesehen, die in einem einseitigen Medienwirkungsgeschehen, in den diese kaum regulierend eingreifen können, zum Opfer des sozialen Problems ‚Mediengewalt‘ und ihrer ‚Verfechter‘ werden, und dabei jederzeit auch zum Täter werden können. Da die Wirkung von Mediengewalt nicht sichtbar ist, werden Strategien der Sichtbarmachung über die Fokussierung auf die Qualität der Darstellung von Mediengewalt, durch vorbeugende Maßnahmen oder den Aufbau einer evaluativ ausgerichteten Beobachtungsinfrastruktur. Primär werden Problembearbeitungsmaßnahmen der Vorkontrolle und des Verbots vorgeschlagen, da der mediale Wirkimpuls als überaus stark beschrieben wird, da dieser Rezipient*innen sowie Kontrolleur*innen abstumpfen könne. Die meisten Vorschläge richten sich dabei an Eltern und Lehrkräfte und erst nachgelagert an andere pädagogische Fachkräfte, die mit ihren Adressat*innen keine partizipative Aushandlung über Medienhandeln führen sollen, sondern ein hierarchisch geprägtes Erziehungsverhältnis eingehen sollen. Die Subjektkonstitution der Mediennutzer*innen lässt jedoch kaum Anschlussmöglichkeiten für pädagogisches Handeln mit Jugendlichen zu, da die meisten Verhaltensvariablen der Rezipient*innen als unverfügbar gelten und so nur die Weitergabe normativer Orientierungen und die Kontrolle von Verhalten im Vordergrund stehen. Die Sicherheitsorientierung der Problembearbeitungsvorschläge kann nach der Differenzierung des Sicherheitsbegriffs zwischen certainty (Gewissheit), security (Garantie) und safety (Schutz) als auf den Wert safety als Schutz bezogen werden.

7.2.2. Beschwichtiger

Brosius und Schwer stellen quer über die Disziplinen der Medienpsychologie, Kommunikationswissenschaft und Medienpädagogik eine Einhelligkeit der Problembeschreibung fest. Alle vertreten die Ansicht, dass Gewaltdarstellungen negative Konsequenzen für die Rezipienten haben können. Eine solche Ansicht ist für den Mainstream der Medienwirkungsforschung auch durchaus zutreffend. Es gibt bei den am häufigsten zitierten Autor*innen der einzelnen Disziplinen keinen, der/die eine Wirkung von Medien gänzlich leugnet oder nur positive Wirkungsansichten vertritt. Insofern besteht Einhelligkeit in der Forschung (vgl. Brosius/Schwer 2008). Was Brosius und Schwer aufgrund der quantitativen Anlage ihrer Studie aber nicht abbilden können, ist der lautstark und mit scharfer Rhetorik ausgetragene Konflikt zwischen den

Detailunterschieden der Ergebnisse und insbesondere den deutlich voneinander abweichenden Interpretationen und daraus abgeleiteten Konsequenzen für die gesellschaftliche Bearbeitung diagnostizierter Probleme. Die Gruppe der ‚Beschwichtiger*innen‘ tritt weniger stark in der Öffentlichkeit auf als die ‚Beschwörer*innen‘. Das kann dadurch erklärt werden, dass sie kein medienregulatorisches Projekt in Nachfolge der Amokläufe an Schulen begonnen haben, zudem im Feld der Medienwirkungsforschung gut etabliert sind, was nicht auf alle Akteur*innen der Gruppe der ‚Beschwörer*innen‘ zutrifft, und letztlich stärker auf den Rezipient*innenkreis der Fachöffentlichkeit ausgerichtet sind.

Im Kontrast zu den ‚Beschwörern‘, die eine Rhetorik der Gefahr und Sicherheit nutzen, um ihre Problemdefinition zu plausibilisieren, und eine Rhetorik der Schärfe, um ihr Engagement für die Sicherheit gegen gesellschaftliche Widerstände zu verdeutlichen, tritt der kollektive Akteur der ‚Beschwichtiger*innen‘ deutlich moderater auf. Sie schlagen beschwichtigende Töne an, ohne deshalb das Problem ‚Mediengewalt‘ zu leugnen. Vielmehr wird es eingeschränkt auf einen spezifischen Rezipient*innenkreis: die sogenannte Risikogruppe. Dadurch verschiebt sich der Fokus vom Medium auf die Interaktion zwischen Mensch und Medium und auf die sozialen und personalen Eigenheiten von Rezipient*innen. Sind die ‚Beschwichtiger*innen‘ damit aber schon dem Gegendiskurs zuzurechnen, weil sie die Problemwahrnehmung vom Medium dezentrieren? Einige Autoren, die den Killerspiel-Diskurs oder wie im Fall von Fischer u.a. andere Mediengewaltdiskurse besprochen haben, folgen tendenziell solch einer Logik (vgl. Schroeder 2011, Portz 2013, Dittmayer 2014, Stock 2009, Fischer u.a. 1996). Sie ordnen diese Medienwirkungsforscher*innen zwar nicht explizit einem Gegendiskurs zu, lassen sie aber im Hinblick auf die Sichtweise des Spezialdiskurses unerwähnt, so dass der Eindruck entsteht, dass es sich primär um einen Verbotsdiskurs handelt, der das gesamte Medium diskreditiert und alle Spieler*innen problematisiert. Sie werden höchstens als Vertreter*innen einer redlichen und differenziert argumentierenden Wissenschaft vorgestellt. Dafür legen Sie wie auch die Wirkungsforscher*innen der ‚Beschwichtiger*innen‘ als Unterscheidungskriterium das Merkmal der ‚Qualität‘²⁹ der wissenschaftlichen Auseinandersetzung an. Es wird darum gerungen, welche Studien

²⁹ Das Argument der mangelhaften Qualität wissenschaftlicher Untersuchungen wird jedoch wechselseitig verteilt, so dass demjenigen, der den Vorwurf erhebt, nicht ohne weiteres zugestanden werden kann, dass er damit auch recht hat. Es handelt sich vielmehr um eine vielfach angewandte und erprobte Diskursstrategie zur Beanspruchung hegemonialer Sprecher*innenpositionen und zur Delegitimierung anderer Sprecher*innen. Da in dieser Arbeit das Deutungsspektrum zum Phänomen medialer Gewaltdarstellungen als mögliche Anschlussoptionen für medienpädagogische Selbst- und Praxisentwürfe aufgearbeitet wird, werden keine vertieften Auseinandersetzungen über die Plausibilität methodischer Auseinandersetzungen referiert.

als best-practice-Studien in Samples für Meta-Studien Berücksichtigung finden dürfen, welche Schlussfolgerungen daraus gezogen werden können und wie dementsprechend die Qualität der als Medienexpert*innen auftretenden Sprecher*innen zu beurteilen ist (vgl. Anderson u.a. 2010, Ferguson/Kilburn 2010, Kunczik 2013, S. 32ff).³⁰ Dafür werden Studien und auch Artikel der Publikumspresse nach der Differenzlinie ‚differenziert vs. undifferenziert‘ codiert. Sie stellen so eine rationale Forschung einer emotional-moralisierenden Forschung und öffentlichen Debatte gegenüber. Exemplarisch dafür steht das von Christopher Ferguson in die Diskussion eingeführte, immer wieder betonte und vielfach rezipierte Modell der Moralpanik (vgl. Elson/Ferguson 2014, Ferguson 2008, Ferguson 2013a, Ferguson/Beaver 2016). Das Modell veranschaulicht den Zusammenhang von Medienberichten über konkrete Fälle, die vermeintlich negative Effekte von Mediengewalt dokumentieren, der daran anschließenden Forschung und der Rezeption dieser Positionen im Politikbetrieb. Angetrieben würde das Rad einer Moralpanik von Medienberichten, die an soziale Wissensvorräte der älteren Erwachsenengeneration anschließen und Problemwahrnehmungen aufwerfen, die nach der Klärung dieses Zusammenhangs durch die Wissenschaft rufen. Infolgedessen werden wissenschaftliche Ergebnisse rezipiert und produziert, die diese Problemwahrnehmung stützen und konkurrierende Deutungen ignorieren. Das führe wiederum dazu, dass diese einseitige Ergebnisdarstellung des wissenschaftlichen Forschungsstandes medial ebenso selektiv rezipiert wird und von Politiker*innen aufgegriffen wird, um sich als Problembearbeiter*innen zu stilisieren (vgl. Ferguson/Beaver 2016). Das Modell und daran anschließende Deutungen ermöglichen es den ‚Beschwichtiger*innen‘, Wissenschaftler*innen zu unterstellen, sie würden zu einer öffentlichen Moralpanik beitragen, statt an einer rational orientierten Debatte teilzunehmen und erlaubt es, über diese Wissenschaftler*innen zu urteilen. Wie Ferguson deutlich macht: „We are, thus, most concerned about the academic culture which emerged in the decade of the 2000s in which scholars appeared to be encouraged to make more and more extreme statements about violent digital games” (Elson/Ferguson 2014, S. 10). Auf diese Weise würden Anreize erzeugt, „that cause statements about media effects to express greater consistency, clear directionality, generalization to real-world behavior and universality than is actually possible given the data available” (Ferguson/Beaver 2016, S. 245). Durch diese Überbetonung und -interpretation empirischer Ergebnisse in Kombination mit Vorwürfen, es würden simple ‚Stimulus-Response-Modelle‘

³⁰ Ein zentraler Punkt der Kontroverse dreht sich um den sogenannten „Publication Bias“, also eine Verzerrung der Ergebnisse aufgrund einseitiger Publikationspraxis. Darunter versteht Ferguson: „Studies with statistically significant effects, no matter how small in practical effect, are more likely to be published than those with null results” (Ferguson u.a. 2010, S. 3).

zugrunde gelegt, sich dem internationalen Forschungsstand verweigert und sich nur in Zitationszirkeln bewegt, die ihre eigenen Aussagen stützen (vgl. Schroeder 2011, S. 205), ergibt sich ein Bild einer beinahe schon dramatisch unprofessionellen wissenschaftlichen Teilcommunity. Entgegen der Strategie des Korruptionsvorwurfs auf Seiten der ‚Beschwörer*innen‘ werden sie selbst durch das Absprechen wissenschaftlicher Plausibilität und gleichzeitiger Verteidigung bestehender Strukturen gegen ein neues Medium, als rückwärtsgewandt, als Bewahrpädagogen und ewig Gestrige beschrieben, wodurch ihre Sprecher*innenposition delegitimiert werden soll. Die durch solche Argumente und Modelle vorgenommene Zweiteilung des Killerspiel-Diskurses in einen rationalen und einen emotional-moralisierenden Teil kann jedoch nicht aufrechterhalten werden, da, wie Isabell Otto zu Recht anmerkt, die Medienwirkungsforschung selbst moralische Fragen stellt und in die empirischen Messverfahren bereits „Arrangements der *Wirkungskontrolle*“ (Otto 2008, S. 194) und nicht nur deren Feststellung eingeschrieben sind. Der Hang moralische Urteile über erwünschtes und unerwünschtes Handeln zu fällen, Verantwortungszuschreibungen vorzunehmen, sozialpolitische Schlussfolgerungen zu ziehen und pädagogische Konsequenzen einzufordern ist über alle Akteur*innentypen hinweg gleichermaßen präsent.³¹ Die ‚Beschwichtiger*innen‘ arrangieren nur ein anderes System der Wirkungskontrolle.

Entgegen der im Killerspiel-Diskurs anfänglich geäußerten Vermutung, dass Computerspielen wegen der Ich-Perspektive und dem Spielen als Handeln große Effekte hat, wurden vielfach Studien vorgelegt, die diese Vermutungen nicht stützen konnten (Anderson u.a. 2010, Kunczik/Zipfel 2010, Tamborini u.a. 2004)³² oder sogar noch kleinere Effekte als beim

³¹ Das bedeutet jedoch nicht, dass es sich deswegen um minderwertige oder methodisch fragwürdige empirische Untersuchungen handeln würde. Vielmehr bezieht sich das Argument darauf, dass jegliche Theorie und Empirie gesellschaftlich situiert ist und eine Antwort auf Fragen eines über die Wissenschaft hinausgreifenden Lebenszusammenhanges darstellen. Wissenschaft ist nicht dadurch frei von normativen Bezügen, indem sie keine expliziten Sollenssätze formuliert. Sie richtet die Wahrnehmung und Reflexion auf bestimmte Themen und Felder und verdeckt damit andere. Diese zwangsläufige Selektivität von Wissenschaft erzeugt Anschlussoptionen für die Öffentlichkeit, Lebenswelt und andere gesellschaftliche Systeme und wirkt mit im Geflecht funktionalen, strategischen und moralischen Handelns. Daher stellt sich nicht die Frage, ob in wissenschaftlichen Untersuchungen deskriptiv oder normativ vorgegangen wurde, sondern welche kommunikativen Anschlussoptionen sie erzeugt und wie diese sich mit diskursiven Subjektpositionen verknüpfen.

³² Krcmar und Farrar (2009) haben demgegenüber aber festgestellt, dass eine Dritte-Person-Perspektive in Actionspielen größere aggressionssteigernde Effekte haben können als eine Ego-Perspektive. Das könne dadurch erklärt werden, dass aggressionssteigernde Effekte durch die Identifikation mit violenten Protagonisten auftreten.

Fernsehen gemessen haben (Sherry, 2007). Als übergreifendes Ergebnis wurde festgehalten, dass Mediengewalt nur ein Faktor unter vielen sei und nicht einmal der wichtigste, der Gewaltverhalten erklären könnte. Darüber hinaus wurde in einer Längsschnittstudie mit Jugendlichen mit hohem sozio-ökonomischem Status in der Zeit von der 9. Klasse bis zur 12. Klasse³³ gezeigt, dass Mediengewalt nur eine kleine Korrelation mit Aggression aufweist. Mediengewalt konnte nur zu 0,5 % die auftretende Varianz von Aggression erklären (Willoughby u.a. 2012). In Kombination mit Problemgruppenuntersuchungen wurde aus solchen Gründen die These einer relativ ungefährdeten Mehrheit der Bevölkerung, aber einer besonders gefährdeten Risikogruppe formuliert, bei der eine wesentlich höhere Korrelation zwischen der Medienrezeption und Aggression festgestellt werden kann (vgl. Kunczik & Zipfel, 2010). Risikogruppen sind eine durch Persönlichkeitsvariablen und/oder ihr persönliches Umfeld charakterisierte Gruppe, deren Gemeinsamkeit darin besteht, dass sie über die Kumulation von Eigenschaften besonders anfällig für Medienimpulse sind. Diese Gruppen sind nach einer Auflistung von Jeanne Funk u.a. (2000), die weiterhin viel zitiert wird:

- Tendenziell männliche Kinder und Jugendliche
- aus ökonomisch niedrigen Schichten,
- die in einer violenten Umwelt aufwachsen.
- Vorrangig bis zum Alter von 12 Jahren sind Nutzer*innen besonders anfällig, da sie noch nicht ausreichend zwischen Realität und Fiktion unterscheiden können und sie noch kein stabiles Wertesystem haben und so zugänglich für die Darstellung von Gewalt als legitimer Handlungsoption sind. Nach Möller und Krahe (2012) besteht diese Problematik jedoch bei Jugendlichen genauso, da sich Normen und Werte im Wandel befinden, die Loslösung vom Elternhaus und von den Werten der Familie beginnt, und neue Rollenbilder auch in den Medien gesucht werden.
- Es handelt sich um Personen, die Computerspiele exzessiv nutzen,
- die eine gering ausgeprägte Fähigkeit haben Konflikt zu lösen und daher Computerspiele als Flucht vor dem Alltag nutzen.
- Darüber hinaus sind Mängel bei der Gefühlsregulierung und insbesondere fehlende Schuldgefühle und Sensibilität (Empathie) problematisch,
- da eine erhöhte Reizbarkeit und verringerte Frustrationstoleranz so durch Gewaltdarstellung in Computerspielen verstärkt werden kann.

In einer Ego-Perspektive können diese Protagonisten aber nicht gesehen werden, was eine Identifikation erschwert.

³³ Im Untersuchungszeitraum wurden jedes Jahr Befragungen durchgeführt.

- Weitere Risikofaktoren sind eine feindselige Persönlichkeit, früheres aggressives Verhalten, mangelhafte Kontrolle des Spielverhaltens durch die Eltern (vgl. Gentile/Anderson 2003) und die Identifikation mit Kriegs- oder Actionhelden (vgl. Fuchs u.a. 2009).

Es sind Vielspieler*innen, die eine geringe Problemlösefähigkeit haben, Schwierigkeiten bei der Gefühlsregulierung zeigen, geringe Sensibilität für Empathie mitbringen und in einer violenten Umwelt aufwachsen, wodurch sie eine verringerte Frustrationstoleranz aufweisen. Zusätzlich spielen eine feindselige Persönlichkeit, früheres aggressives Verhalten, die Wahl von Actionhelden als Identifikationsobjekte und fehlende Kontrolle des Spielens durch die Eltern eine Rolle.

Ob Jugendliche diese Problemdeutung des Deutungsmusters ‚Risiko‘ als eigene Problemwahrnehmung übernommen haben, kann nicht mit Sicherheit gesagt werden, da dazu keine Studien vorliegen. Nach einer Studie des JFF über die „Akzeptanz des Jugendmedienschutzes aus der Perspektive von Eltern, Jugendlichen und pädagogischen Fachkräften“ kann jedoch der Schluss gezogen werden, dass durch die lebensweltliche Betroffenheit der Alterskennzeichnung Jugendliche sehr gut über den Teil der institutionellen Ausgestaltung der Regulation von ‚Mediengewalt‘, der ihnen direkt begegnet (USK-Kennzeichnungen), Bescheid wissen. Jugendliche halten den Jugendmedienschutz und die USK-Einstufungen von Spielen fast durchweg für legitim, wenden sie jedoch sehr inkonsequent oder nicht auf sich selbst an. Das JFF hat in einer Studie als häufigste Positionen herausgearbeitet, dass (1) Jugendliche Altersfreigaben für prinzipiell sinnvoll halten, wegen nicht nachvollziehbarer Umsetzung es für sich aber nur als unverbindliche Richtlinien wahrnehmen und (2) Altersfreigaben für sinnvoll gehalten werden, allerdings hauptsächlich für andere. Dabei beziehen sie sich bei ihren Einschätzungen durchweg auf den Gewaltgrad von Spielen (vgl. Theunert/Gebel 2007, S. 62ff). Als Erklärung, warum der Schutz primär für andere relevant ist, werden Bezüge zum ‚Third-Person-Effect‘ und dem Muster der ‚Risikogruppe‘ hergestellt. Die JIM-Studie stellt seit Jahren wiederholt fest, dass ungeachtet der hohen Bekanntheit der Altersfreigaben circa zwei Drittel aller Spieler*innen bereits Spiele gespielt haben, für die sie noch zu jung waren (vgl. JIM 2008, 2011, 2015). Jugendliche haben daher zwar, so lässt sich schlussfolgern, eine vage Vertrautheit mit dem Deutungsmuster ‚Risiko‘ und ziehen es auch für die Legitimierung und Unterstützung des Jugendmedienschutzes heran. Es hat aber nur einen sehr geringen Einfluss auf die Gefahrenvermutungen und das Sicherheitsempfinden von Jugendlichen im Hinblick auf ihr eigenes Spielverhalten und ihre Genrepräferenzen. Damit handelt es sich beim Deutungsmuster ‚Risiko‘ um eine einseitig von Sprecher*innen des Diskurses geäußerte und ausgehende Risikovermutung, die

weitestgehend nicht mit dem Sicherheitsempfinden von Jugendlichen korrespondiert. Das ist auch dadurch plausibel, dass andere, bei Jugendlichen mehr Zustimmung erfahrende Risikovermutungen wie Cybermobbing oder Computerspielsucht, mit lebensweltlich erfahrbaren Alltagsproblemen wie Anerkennung unter Peers und der Verfügung über Zeitressourcen verbunden sind. Auch in der Familie wird häufiger über die Nutzungsdauer als über die Spielinhalte gestritten (vgl. JIM 2008).³⁴ Gewaltdarstellungen in Computerspielen beinhalten dagegen keine den Alltag beeinträchtigenden Momente, sondern sprechen eher Themen wie Geschmack und Spielpräferenzen an. In einem von Rolf Nohr zur Hochzeit des Diskurses untersuchten Forum über Computerspiele wurde unter aktiven Computerspieler*innen eher eine starke Haltung der Abwehr gegenüber als bevormundend wahrgenommenen Regulierungsbemühungen und Wirkungsbehauptungen festgestellt (vgl. Nohr 2007).

Bereits seit den 1990er Jahren dominiert die in dem Begriff der Risikogruppe angelegte spezifische Rahmung jugendlichen Handelns als Risiko. Risikoverhalten wird als ein unsicherheitsorientiertes Handeln betrachtet, bei dem eine gewisse Wahrscheinlichkeit besteht, dass die langfristigen oder kurzfristigen Folgenerwartungen des Handelns einen Schaden oder Verlust nach sich ziehen (vgl. Raithel 2004). Im Gegensatz zu Gefahren sind Risiken selbst gewählt und werden freiwillig eingegangen. Wo Gefahren also subjektunabhängige Bedrohungen darstellen, sind Risiken nicht nur Bedrohungen, sondern können auch Chancen bedeuten und sind damit sowohl positiv als auch negativ konnotiert. Da eine Risikobewertung auf denjenigen bezogen ist, der das Risiko eingeht, wird die Verantwortlichkeit für das Scheitern oder den Schaden auch der handelnden Person zugeschrieben. Damit ist aber nicht gesagt, dass es der Person selbst obliegt, einzuschätzen, ob es sich bei dem eigenen Handeln um ein Risiko handelt. Mit Risiko wird eine objektive Beurteilung eines Unsicherheitspotentials verbunden, das statistisch erhoben wird. Risiken sind dabei nicht einzelnen Handlungsabläufen zurechenbare Handlungsfolgen, so beispielsweise die Verletzungen nach einem Sprung von großer Höhe. Es handelt sich

³⁴ Die Ergebnisse zu der seit der JIM-Studie von 2010 regelmäßig gestellten Frage, „ob die Jugendlichen selbst bzw. ihre Freunde Spiele nutzen, die sie selbst als besonders brutal bzw. gewalthaltig einstufen“ (JIM 2010, S. 39f), zeigt, dass wesentlich mehr Jugendliche angeben, dass Freunde diese spielen würden als man selbst. Diese Diskrepanz ist bei Jungen und Mädchen und in allen Altersgruppen deutlich vorhanden. Eine mögliche Erklärung wäre, dass Jugendliche sich der zweifelhaften Legitimität des Spielens als brutal geltender Spiele bewusst sind und die Umfragesituation als eine erzieherische Schuldzuweisung wahrnehmen, der man sich teilweise dadurch entziehen kann, indem man die Verantwortung anderen zuschreibt. Jugendlichen ist, so kann geschlossen werden, die Verantwortungszuschreibung, die im Diskurs artikuliert wird, bewusst und sie zeigen Versuche, sich dieser Verantwortungszuschreibung zu entziehen

beim wissenschaftlich benutzen Risikobegriff immer um eine Kumulation von Merkmalsausprägungen, die eine suspekta Lebensführung bezeichnen und irgendwann mit einer bestimmten Wahrscheinlichkeit zu Schädigungen führen können. Die Grundlage für die Konstruktion von Risikoverhaltensweisen sind dabei populationsstatistische Zusammenhänge zwischen Risikofaktoren und später folgenden Schäden oder Problemen. Da es sich um Korrelationen handelt, können zumeist keine Aussagen über kausale Zusammenhänge getätigt werden, vor allem auch deshalb nicht, weil die langfristigen Effekte aufgrund der zeitlichen Distanz nur schwer auf einzelne Ursachen rückführbar sind (vgl. Groenemeyer 2001). Als Hintergrundannahme des Risikokonzepts fungiert die Idee, dass alle Risiken entdeckt, messbar und auch bearbeitbar gemacht werden können und beziehen sich damit auf die Idee der Gestaltbarkeit von Gesellschaft. Axel Groenemeyer weist darauf hin, dass die in diesem Konzept eingelagerte Gegenwartsdiagnose der Gesellschaft nicht die Becksche Analyse der Risikogesellschaft reflektiert und auf die Schwierigkeit der individuellen Lebensgestaltung unter enttraditionalisierten Bedingungen verweist. Vielmehr geht es um eine gesteigerte Wahrnehmung von Gefährdungen und eine gesunkene Risikotoleranz, „in der immer neue Risiken „entdeckt“ und zum Gegenstand von Politik gemacht werden“ (ebd., S. 48). Er bezeichnet das darin liegende Telos gesellschaftlicher Gestaltung als „Zero-Risk Society“ (ebd.), gepaart mit einer auf das Individuum bezogenen Individualisierung sozialer Probleme als „victim blaming ideology“ (ebd., S. 51). In einer auf Risikovermeidung ausgerichteten Gesellschaft können selbst nach gebannten Risiken immer neue identifiziert werden, solange die zugrundeliegenden problematisierten Verhaltensweisen und sozialen Umweltbedingungen weiter bestehen, was eine immer engere Fassung von tolerablen Grenzwerten zur Folge haben könnte und so individuelle und gesellschaftliche Freiheit bedroht. Im Kontext von Computerspielen bedeutet dieser Risikobegriff, dass das Spielen von Computerspielen als Risiko für die Entwicklung von Jugendlichen zu einer eigenverantwortlichen Persönlichkeit betrachtet wird, wenn gleichzeitig Bedingungen vorliegen, die die Verarbeitungsfähigkeiten des Jugendlichen beeinträchtigen, und zudem gewalthaltige Computerspiele gespielt werden. Dem Konsum von Computerspielen werden damit produktive Konsequenzen zugebilligt, die aber unter bestimmten Umständen zugunsten von Problemen marginalisiert werden. Die auf Mediengewaltwirkung fokussierte Medienwirkungsforschung wägt jedoch nicht zwischen Chancen und Risiken ab, sondern qualifiziert Mediengewaltkonsum einseitig als Problemverhalten. Die These der Risikogruppe beschränkt das Risikoverhalten auf das Zusammenreffen des Konsums von Gewaltdarstellungen mit gleichzeitiger Unfähigkeit, diese angemessen zu verarbeiten. Die mangelhaften Selbstregulationsfähigkeiten können dann im Gegensatz zum Großteil der Mediennutzer*innen, bei denen nur kleine Effektgrößen gemessen wurden,

dazu führen, dass fiktionale Muster und Skripts in die Realität durchschlagen. Es sind Mechanismen am Werk, die eine Rahmungskompetenz (Fritz 2011) unterlaufen bzw. verringern können.

Für die Problemwahrnehmung der ‚Beschwichtiger*innen‘ kann daher gesagt werden, dass es ihnen nicht darum geht, das generelle Erklärungsmodell Medienwirkung in Frage zu stellen, sondern „darum, die ‚Kriterien der Wissenschaftlichkeit‘ und deren ‚Evidenz‘ zu schärfen und zu verteidigen.“ (Otto 2008, S. 23) Es wird eine neue Selbstverständlichkeit konstruiert, dass ‚Gewaltmedien‘ nicht generell problematisch sind, aber manche davon mehr betroffen sind als andere und gerade um diese Personen muss man sich gesellschaftlich bemühen und sie vor schwerwiegenden Gefahren schützen. Mit dem Risikobegriff wird auch der Fortschritt der Devianzsoziologie umschifft, dass Devianz keine Qualität einer Handlung sei, sondern zuvorderst eine Zuschreibung. Der Risikobegriff führt die Typisierung als Verhaltensweise wieder ein und baut auf alltagsweltliche Evidenz, da ja jeder wisse, wie Risiken einzuschätzen sind (vgl. Groenemeyer 2001, S. 36). Was somit ‚Beschwörer*innen‘ wie auch ‚Beschwichtiger*innen‘ machen, ist, das Phänomen medialer Gewaltdarstellungen als soziales Problem im Horizont von Medienwirkungsannahmen präsent zu halten. Sie schreiben die Problemwahrnehmung fort, modifizieren sie jedoch an entscheidenden Stellen, wodurch andere Schlussfolgerungen und Handlungserwartungen an die Akteur*innen und Modi der Problembearbeitung durch pädagogische Fachkräfte gestellt werden.

Als Aufgabe und Herausforderung für pädagogische Akteur*innen wird hier primär verhandelt, die Mitglieder der Risikogruppe zu identifizieren und speziell darauf angepasste Maßnahmen zu entwickeln, um sie gegenüber der Wirkung von ‚Mediengewalt‘ resilient zu machen. Da es sich bei der Risikogruppe um keine klassische soziale Gruppe handelt, die sozial oder topographisch verortet werden kann, ist die vordergründige Herausforderung, solche sozialen Gruppen zu identifizieren, die mehrere dieser Risikovariablen vereinen. Es ist jedoch nie klar, wie viele Variablen zusammentreffen müssen, damit von einem erhöhten Risiko ausgegangen werden kann, da sich manche Risikovariablen in Wechselwirkung verstärken oder individuelle Dispositionen Schutz dagegen bieten. Isabell Otto verhandelt diese immer uneindeutig bleibende Zusammenstellung an Identifikationskriterien für erfolgende oder erfolgte Medienwirkung im Diskurs als „Diffusion des Wissens“. Das Wissen um Mediengewalt muss "vage, vorsichtig und uneindeutig" sein, denn sie "muss dem Adressaten einen Spielraum offenlassen, in dem er seine Selbstregierung vollziehen kann. Deshalb darf der Prozess der Moralisation nicht *zu viel* regieren" (Otto 2008, S. 273). Die Regulierungsform der ‚Beschwichtiger*innen‘ operiere „mit

einem unbestimmten Risiko, das jedes Subjekt betreffen kann, egal an welche Stelle der Normalverteilungskurve es sich befindet, und das gerade deshalb alle Subjekte zur Regierung ihrer selbst aufruft" (ebd., S. 282).³⁵ Auf diese theoretisch und methodisch vorhandene Herausforderung wird alltagspraktisch reagiert, indem zumeist auf Hauptschüler*innen als Proband*innen in Studien zurückgegriffen wird. Diesen wird zugeschrieben, dass sie viele dieser Risikovariablen auf sich vereinen. Wie jedoch in den Studien von Möller und Krahe (2012) und von Kleimann (2011) deutlich wird, vereint dieses Setting sowohl Personen mit hohem als auch mit niedrigem Aggressionsniveau, weswegen hier keine trennscharfe Adressierung der Risikogruppe gelingt. Unter der Maßgabe der Durchführung einer medienpädagogischen Maßnahme findet somit vielmehr eine zwangsläufige Homogenisierung der Adressat*innen statt, da alle mit denselben Themen und Methoden konfrontiert werden. Eine solchermaßen gewaltpräventiv ausgerichtete Medienpädagogik stünde eigentlich unter dem Legitimationsdruck, wie sie Personen einer Problembearbeitung unterziehen kann, die das Problem einerseits für sich nicht als Problem wahrnehmen und andererseits damit Personen zwangsinkludiert, die ihrer nicht einmal bedürfen. Als präventive Pädagogik ist sie jedoch weitestgehend von dem Druck der Rechtfertigung befreit, denn Prävention legitimiert sich durch seine „bestechende Vernünftigkeit“ wie Reder und Ziegler (2010, S. 366) kritisch anmerken. Wer für Prävention ist, ist dafür, die notwendigen und richtigen Reaktionen frühzeitig zu veranlassen und ist damit gegen problematische, unerfreuliche, ungerechte oder einfach schlechte Entwicklungen. Da Vorsicht immer klüger als Nachsicht scheint, hat man mit einer Befürwortung der Prävention die Moral auf seiner Seite und steht mit sachlichen Argumenten erstmal fast unanfechtbar da (vgl. Ziegler 2006, S. 146). Darüber hinaus durchzieht jegliche gewaltpräventive Programmatik die Überzeugung, dass etwas, das für Risikogruppen förderlich ist, für die Durchschnittsbevölkerung ebenso förderlich ist. Auf diese Weise wird Prävention zum Inbegriff einer positiven pädagogischen Einwirkung auf Adressat*innen stilisiert und mit Kontrollzugriffen versöhnt. Dadurch wird ein doppeltes normatives Versprechen gegeben: „Es wird versprochen Entwicklungen abzuwehren, die normativ – nämlich als problematisch, gefährlich, ungerecht oder einfach schlecht – beschrieben werden und es wird versprochen, die Kontinuität und (relative) Unversehrtheit einer Gegenwart zu erhalten“ (Reder/Ziegler 2010, S. 365). Diese „strukturkonservative Tendenz von Prävention“ (ebd.) konserviert die Gegenwart, indem alternative Entwicklungen als Störungen, Schädigungen oder Bedrohungen verstanden werden. Trotz der Einschränkung der

³⁵ Trotz der Reduzierung auf Risikogruppen wird damit weiterhin ein implizit bleibender Appell an die gesamte Bevölkerung gerichtet.

Problemwahrnehmung auf Risikogruppen steht die Gruppe der ‚Beschwichtiger*innen‘ permanent vor der Situation der Entgrenzung der Problemwahrnehmung durch die Homogenisierung ihrer Adressat*innen und einen diffusen Appell an die gesamte Bevölkerung.

Statt der Identifizierung besonders gefährlicher medialer Inszenierungen und deren präventiver Beseitigung, legt das Handlungsproblem der ‚Beschwichtiger*innen‘ eine Intervention in den Prozess der Medienwirkung nahe. Dafür treten die Subjekte ins Zentrum der Aufmerksamkeit. Da die diagnostizierten Risiken für die Betroffenen nicht direkt wahrnehmbar und fühlbar sind, müssen diese regelmäßig methodisch sichtbar gemacht werden, wodurch eine wachsende Abhängigkeit von Expert*innen zur Risikobestimmung und -messung auftritt. Eine subjektorientierte Medienregulation muss daher noch stärker als bei einer zensierenden Vorkontrolle mit einer auf Dauer gestellten Forschung einhergehen, damit der moralische Appell der Risikobearbeitung stetig wieder artikuliert werden, der Stand und Erfolg der Problembearbeitung evaluiert werden kann und das Problembewusstsein in der Bevölkerung vorhanden bleibt. Ein Dauerappell bedarf auch einer andauernden Infrastruktur, die diesen artikulieren kann. Insofern fungiert bei den ‚Beschwichtiger*innen‘ zwar kein ‚moral panic wheel‘ als treibende Kraft zur Aufrechterhaltung einer Problemwahrnehmung, dafür aber Apelle zur Institutionalisierung und Professionalisierung, denn „Befunde zur Wirkung von Gewalt in Computerspielen [...] sollten in praktische medienpädagogische Maßnahmen umsetzbar sein“ (Kunczik 2013, S. 215). Das bedeute zudem einen „qualitativen Wandel der Medienpädagogik“ (ebd.). Noch mehr als eine Professionalisierung bedeutet es aber einen Versuch medienpädagogische Arbeit an Problemdefinitionen der Medienwirkungsforschung zu binden und sie als Risikobearbeitung und Generalprävention von Gewalt zu verstehen.

Es finden sich in einer Vielzahl an Veröffentlichungen der Medienwirkungsforschung Abschlusskapitel über die medienpädagogischen Implikationen der Ergebnisse. So auch bei Michael Kunczik in seinem Buch ‚Gewalt – Medien – Sucht: Computerspiele‘. Genauso wie die Gruppe der ‚Beschwörer*innen‘ zieht auch Kunczik nicht das multiperspektivische Konzept der Medienkompetenzförderung heran. Nach Dieter Baacke beinhaltet Medienkompetenz vier Dimensionen. Medienkunde, Medienkritik, Mediennutzung und Mediengestaltung.³⁶ Kunczik

³⁶ Nach Mikos geht es dabei im „wesentlichen [...] um Fähigkeiten, die medialen gesellschaftlichen Prozesse analytisch durchdringen und reflexiv auf das eigene Handeln anwenden zu können und dies unter ethischen, sozialverantwortlichen Gesichtspunkten [*Medienkritik*], um den Erwerb von Wissen über die Zusammenhänge des Mediensystems sowie über Fähigkeiten zur technischen Handhabung von Mediengeräten zu fördern [*Medienkunde*] und um den Erwerb von Fähigkeiten sowohl zur rezeptiven als auch interaktiven *Mediennutzung* und von Fähigkeiten zur innovativen und kreativen *Mediengestaltung* zu unterstützen“ (Mikos 1999, S. 57).

nutzt den Begriff Medienkompetenz jedoch problemzentrierter und sieht darin primär „Maßnahmen zur Förderung des kritischen Umgangs mit Medieninhalten“ (Kunczik 2013, S. 217). Der Fokus liegt auf Interventionsstrategien bei Risikogruppen. Deshalb plädiert Kunczik zur Verhinderung negativer Effekte von Mediengewalt dafür, dass frühzeitig mit medienpädagogischen Maßnahmen begonnen werden sollte, wenn Einstellungen bei den Adressat*innen noch nicht stark verfestigt sind. Als wegweisend sieht Kunczik die Studie von Kleimann (2011) ‚Medienlotsen gesucht‘, die das Konzept Medienkompetenz als „unbrauchbar“ (Kunczik 2013, S. 219) zurückweist, denn die „Medienkompetenz-Perspektive [biete] [...] aufgrund ihrer Unschärfe, ihrer großen Skepsis bezüglich der Ergebnisse der Medienwirkungsforschung und aufgrund eines nur unzureichend konkret entwickelten Instrumentariums problemzentrierter Medienerziehung bei der Entwicklung eines Präventionsprogramm zur Vermeidung problematischer Mediennutzungsmuster nur wenig hilfreiche Ansätze“ (Kleimann 2011, S. 180ff). „Medienerziehung ziele [...] [demgegenüber] vor allem auf die Prävention medienbezogenen Risikoverhaltens“ (Kunczik 2013, S. 220). Eine auf Kritik fokussierte Medienkompetenzförderung oder so verstandene Medienerziehung setzt an den durch den technischen Wandel und der insbesondere bei Risikogruppen vermuteten *Medieninkompetenz* an. Statt für ideale Kommunikationsbedingungen zu sorgen, werden zur Behebung des Problems mangelhafter Medienkompetenz die Heranwachsenden in die Pflicht genommen. Diese defizitorientierte Perspektive, die das mediale Alltagshandeln vieler Personen als sicherheitsrelevant ungenügend einstuft, setzt nicht an den Kompetenzen an, die Personen mitbringen, sondern entwirft ein Ideal- (im Falle der meisten Adressat*innen) und Normalbild (im Falle der Risikogruppe) medienkompetenter Nutzer*innen, die es erst medienpädagogisch herzustellen gilt. Konstantin Mitgutsch spricht deshalb bei Medienkompetenz von einer „Medieninkompetenzkompensationskompetenz“ (Mitgutsch 2009, S. 201), da dadurch die zuvor definierten Defizite kompensiert würden. Dass es sich dabei um eine Defizitperspektive handelt, nehmen viele Akteur*innen jedoch nicht wahr, da der Begriff der Medienkompetenz gerade als Ablösung eines bewahrpädagogischen Paradigmas in der Geschichte der Medienpädagogik angetreten ist und einen handlungsorientierten Ansatz bietet, der von aktiven und durchaus auch mit Kompetenzen versehenen Mediennutzer*innen ausgeht (vgl. Köhler 2008, S. 199). Mediennutzer*innen werden durchweg als entscheidungs- und handlungsfähig konzipiert, jedoch nicht als ausreichend fähig. Sie werden als Akteur*innen angesprochen, die sich verbessern *sollen* und aufgrund der Tragweite der Risiken in gewisser Weise auch müssen. Die Risiken werden innerhalb des Individuums verortet und als Problem individueller Selbstkontrolle thematisiert. Dadurch wird mit der Identifikation von Ursachen und Risikovariablen immer auch eine Zuschreibung an Verantwortung zu deren

Beseitigung artikuliert. Im Diskurs wird daher eine doppelte Verantwortungszuschreibung artikuliert. Die heranwachsenden Mediennutzer*innen haben die Verantwortung für sich, ihr Nutzungsverhalten und die damit womöglich einhergehenden negativen Konsequenzen. Gleichzeitig haben das pädagogische Fachpersonal und die Eltern die Verantwortung, das Mediennutzungsverhalten der Heranwachsenden sicherheitsorientiert zu bewerten und problematische Ausprägungen zu bearbeiten.

Als Problembearbeitungsvorschläge lassen sich im Rahmen sicherheitsorientierter Medienwirkungsforschung untersuchte und diskutierte Strategien elterlichen Medienkontrollverhaltens identifizieren, die Rezipient*innen Anhaltspunkte für die Ausgestaltung des familiären Beziehungsverhaltens rund um den Computerspielkonsum liefern. Statt der elterlichen Kontrolle des Medienkonsums wird verstärkt nach der Eltern-Kind-Kommunikation gefragt und damit Aspekte wie die Präsentationsform medienpädagogischer Botschaften (Information vs. Anregungen geben), Bemühen um Verständnis oder die emotionale Qualität der Eltern-Kind-Kommunikation mit einbezogen (vgl. Kunczik 2013, S. 223ff). Nach Kunczik „bieten aktive Interventionsstrategien bessere Erfolgsaussichten als restriktive Maßnahmen“ (ebd., S. 227). Sie können zwar keinen garantierten Schutz bieten, aber zumindest den Risikofaktor ‚schlechte Eltern-Kind-Kommunikation‘ ausschließen. Die Familie wurde damit nicht mehr nur als möglicher Schutz durch Prävention und Kontrolle betrachtet, sondern als Einflussfaktor für Persönlichkeitsmerkmale und Interaktionsgewohnheiten. Statt der bloßen Überwachung des Spielekonsums wird hier auch die Gemeinsamkeit des Spielens in den Vordergrund gerückt. Eltern sollen, so formuliert ein Elternratgeber³⁷, der dieser Problemdefinition zugeordnet werden kann, mit den Kindern zusammen die Spiele spielen, damit Interesse zeigen und vor allem ihren Kindern ihre Sichtweise auf die Spiele veranschaulichen (vgl. klicksafe 2017). Wie Kunczik deutlich macht, könne nämlich bloßes Co-Viewing oder Co-Playing auch als Billigung der gezeigten (Gewalt-)Darstellung interpretiert werden (vgl. Kunczik 2013, S. 225f). Diese Appelle haben zwei Funktionen. Erstens sollen sie eventuelle medienbezogene Dysfunktionalitäten der Eltern-Kind-Beziehung reduzieren, der These folgend, dass Kinder/Jugendliche in die virtuelle Welt fliehen aus Mangel an Anerkennung. Es soll präventiv das Repertoire an ausschließlicher Befriedigung von Bedürfnissen im Computerspiel reduziert werden, indem es in eine gemeinsame,

³⁷ Elternratgeber stellen Regulationswissen zur Verfügung, indem sie Eltern und ihre Kinder auf eine spezifische Weise aufeinander beziehen und zueinander positionieren. Sie stellen Beobachtungswissen und erfolgversprechende Zugangswege zu Kindern und Jugendlichen bereit. Dabei trennen sie beobachtbare Phänomene in erwünschte und unerwünschte Verhaltensweisen und etablieren so Normen, an denen man sich ausrichten kann.

familiäre Tätigkeit und Reflexion überführt wird. Zweitens soll eine effektive Regulierungsstrategie bekannt gemacht werden. Es wird weniger Konflikt und Widerstand produziert, wenn keine restriktive Disziplin ausgeübt wird, sondern eine verstehende Regulation. Das veranschaulichen zwei weitere Vorschläge besagten Erziehungsratgebers. Durch die Vereinbarung über gemeinsame Regeln und Zeitvorgaben (in höherem Alter Zeitkontingente, über die die Kinder selbst verfügen) (vgl. klicksafe 2017) wird die Medienerziehung und Medienregulationstechnik von Fremdführung zu Selbstführung überführt. Wo sich Konflikte um genaue Zeitvorgaben pro Tag um Gehorsam oder Verweigerung drehen (da Eltern sie enger überwachen müssen und damit immer als direkter Regelssetzer agieren), drehen sich Konflikte um die Einhaltung von Zeitkontingenten um Vertrauen und Verlässlichkeit. Somit wandert der Konflikt von der Erziehungsebene auf die Beziehungsebene.

Diese pädagogischen Kontrollbemühungen der verstehenden Regulation finden sich auch in den Ideen für eine professionelle medienpädagogische Regulation des Medienkonsums von Heranwachsenden wieder. Das von Kunczik gelobte Trainingsprogramm von Möller und Krahe (2012), das sie gleichzeitig auch evaluiert haben, kann das veranschaulichen. Das Programm richtet sich sowohl an Eltern als auch an Jugendliche als Mediennutzer*innen und richtet Appelle an pädagogische Fachkräfte in Schule und Jugendarbeit, die hierbei eine wichtige Multiplikatorfunktion übernehmen und aktiv werden sollen zur Förderung der Medienkompetenz von Eltern und Jugendlichen. Es zielt sowohl auf „Konsumreduktion“ als auch auf den Ansatz des „kritischen Konsumierens“ (ebd., S. 27). Es geht dabei darum Medieninhalte analysieren zu können und kritisch beurteilen zu lernen. Dafür sollen Jugendliche die Einseitigkeit der Gewaltdarstellung in Spielen (erfolgreich, normativ akzeptabel, frei von Konsequenzen) verstehen und wie diese Darstellungsform auf sie wirkt, um zu einer eigenständigen Bewertung zu kommen. Der Aspekt der Bewertung ist entscheidend, da eine bloße Beschäftigung mit Gewalt Boomerang-Effekte auslösen kann. Die drei Programmziele sind daher:

„(1) die Verringerung des Mediengewaltkonsums und die Erhöhung der Selbstregulationskompetenz im Umgang mit gewalthaltigen Medieninhalten, (2) die Förderung der kritischen Rezeption und Bewertung von Mediengewalt als spezifischer Facette der Medienkompetenz und (3) eine Reduktion der normativen Akzeptanz von Aggression sowie eine Verringerung des aggressiven Verhaltens“ (ebd., S. 30).

Das Trainingsprogramm konnte die eigenen Ziele auch erreichen und erwies sich auch noch sieben Monate nach Trainingsende bei einer Erhebung als effektiv. Der ‚Mediengewaltkonsum‘

ging zurück und die Selbstregulationskompetenz in Bezug auf den Umgang mit ‚Gewaltmedien‘ steigerte sich vor allem bei Jugendlichen mit einem erhöhten Aggressivitätsniveau. Auch das aggressive Verhalten ging bei Jugendlichen mit erhöhter Aggressivität deutlich zurück, wohingegen Jugendliche mit geringer Aggressivität auch keine Änderung in ihrem Verhalten erfahren haben. Diese Ergebnisse seien den Autoren zufolge vor allem auf die signifikant niedrigere Einschätzung von Aggression als angemessene Reaktion in Konfliktsituationen zurückzuführen, die als Effekte des Trainings hervorgetreten sind. Unter Selbstregulationskompetenz verstehen die Autoren daher auch unterschiedliche Strategien zur Erreichung bestimmter Zielverhaltensweisen, wie weniger Gewalt in Computerspielen zu nutzen (vgl. ebd.). Diese Zielverhaltensweisen sind extern von den Autoren vordefinierte Ziele, um dem Problem medialer Gewaltdarstellung und dessen Wirkung auf den Rezipienten zu begegnen.

In den Problembearbeitungsvorschlägen der ‚Beschwichtiger*innen‘ wird die Rezeption von Gewaltdarstellungen in Medien nicht im Rahmen einer deutungsoffenen ästhetischen und sozial-medialen Erfahrung thematisiert und damit die lebensweltliche Kompetenz der Mediennutzer*innen betont, sondern nur in seinen potentiell problematischen gesellschaftlichen Konsequenzen betrachtet. Es geht nicht um die Entdeckung von Ursachen und generativen Strukturen, die in einem Einzelfall zu einer Entschlüsselung lebensgeschichtlicher Hintergründe beitragen. Es geht vielmehr um die Identifizierung von Faktoren, die potentielle Gefährdungen für eine gegebene Population darstellen (vgl. Reder/Ziegler 2010, S. 371). Ein fallhermeneutisches und ursachentheoretisches Professionswissen wird dabei durch standardisierte pädagogische Diagnoseverfahren der Medienwirkung abgelöst.

Die in dieser Maßnahme angelegte Strategie des ‚Empowerment‘, ist damit zusätzlich daran gebunden, von der eigenen Handlungsfähigkeit den richtigen Gebrauch zu machen. Die Jugendlichen sollen sich selbst im Sinnhorizont des Medienwirkungsparadigmas verorten und ihre eigenen Wahrnehmungen, Beurteilungsmaßstäbe, Verhaltensweisen und Alltagspraktiken im Hinblick darauf reflektieren, ob sie selbst Betroffene von Medienwirkung sind und entsprechend aufmerksam und wachsam ihren Medienkonsum regulieren. Kinder und Jugendliche sollen nicht, wie bei den ‚Beschwörer*innen‘, davon abgehalten werden mit Mediengewalt in Kontakt zu kommen, sondern hier sollen sie durch medienpädagogische Unterstützung dazu gebracht werden, Mediengewalt von sich aus als problematisch wahrzunehmen und zunehmend zu meiden. Der Konsum von medialer Gewalt und deren gesellschaftliche Herstellung und Distribution wird als unveränderbar hingenommen und stattdessen die Problembearbeitung auf die Bewertungspraxen und den Medienkonsum fokussiert. Die sicherheitsorientierte Medienkompetenzförderung der ‚Beschwichtiger*innen‘ betont die Selbstregulation der

Mediennutzer*innen, nimmt jedoch zugleich eine umfassende Definition von Selbstregulation vor. Es geht bei den Adressat*innen um die pädagogisch angeleitete Selbstbestimmung zu einem prosozialen Charakter. Die Frage, ob es sich bei Gewaltdarstellung für Kinder und Jugendliche um ein Problem handelt und wie sie diese rezipieren, kontextualisieren und erfahren, muss gar nicht mehr gestellt werden, denn die Antwort und Bewertung sollen die pädagogischen Fachkräfte vornehmen.

Durch die Versuche der Ausrichtung medienpädagogischer Handlungsformen auf den Ansatz der Risikogruppen stehen Appelle an kritische Medienerziehung vor dem „schwer zu lösende[n] Problem, einerseits mögliche negative Entwicklungen zu unterbinden, und andererseits positive Effekte (Spaß, Gruppenbindung usw.) nicht zugleich zu behindern“ (Kunczik 2017, S. 40). Diese Schwierigkeit versuchen aber nicht mehr die ‚Beschwichtiger*innen‘ zu lösen, sondern das machen andere kollektive Akteur*innen. Im Killerspiel-Diskurs ist eine Art Arbeitsteilung auffällig. Durch die Fokussierung auf Aspekte der Medienwirkung werden die positiven Effekte kaum in den Blick genommen. Das Sprechen über Risiken folgt in der Regel der dichotomen Ordnung von Risiken und Chancen, die die Möglichkeiten der Transformation risikolastiger Phänomene in nützliche Praktiken artikulieren (vgl. Raithel 2001). Es handelt sich damit um zwei verschiedene Standpunkte, die jedoch begrifflich eng verwoben sind. Selten werden Risiken und Chancen gemeinsam und abwägend verhandelt, sondern in separaten Dokumenten und auch von unterschiedlichen Autoren. Der positive Gegenhorizont zur aggressionssteigernden Wirkung ist bei den ‚Beschwichtiger*innen‘ nicht Spaß oder Chancen, sondern der prosoziale Charakter, weswegen sie darüberhinausgehende positive Effekte nicht thematisieren. Das findet bei den ‚Chancenoptimist*innen‘ statt.

7.2.3. Chancenoptimisten

Die in der Risikoperspektive eingelagerte Defizitperspektive folgt nach Jens Luedtke (2011) einer Entwertung der Jugend. Die Feststellung mangelhafter Kompetenzen im Umgang mit neuen Medien oder geradezu deren Verschärfung durch neue Medien, wie sie der Buchtitel von Manfred Spitzer nahelegt ‚dick, dumm und gewalttätig‘, reiht das Risiko der Gewalttätigkeit in den Kontext anderer lebensweltlichen Risikolagen ein. Jens Luedtke sieht Jugendliche eingefasst in einen umfassenden „Entwertungsdiskurs“ (Luedtke 2011, S. 208). Die Empirische Bildungsforschung legte mit den PISA-Studien und anderen Schulleistungsstudien den Grundstein für die Feststellung einer mangelhaften kognitiven Kompetenz. Vielfach wird der Verfall der Sprache durch Jugendslang verhandelt oder Jugendlichen der kompetente und eigenwillige

Umgang mit Kulturtechniken durch Absenzerklärungen wie „Höflichkeit und Pünktlichkeit oft Mangelware“ (Stüßler 2013) abgesprochen. Durch die Thematisierung sozialer Probleme anhand der Kompetenzen von Jugendlichen, werden die „Probleme, ihre Ursachen und die Verantwortlichkeit [...] individualisiert“ (Luedtke 2011, S. 209). Auf diese Weise ergänze der Entwertungsdiskurs den Gewaltdiskurs, indem er hilft, „die Konstruktion von Jugend als potentiellstem Zukunftsrisiko weiter aufrecht zu erhalten“ (ebd.).

Dieser Entwertung der Jugend wird im Diskurs um Computerspiele eine Perspektive entgegengehalten, die die produktiven Möglichkeiten und Chancen des Mediums in den Vordergrund rückt und deutlich machen will, zu was Computerspiele alles gut sind. Auf Chancen des Konsums von Computerspielen wird im öffentlichen Diskurs vor allem einige Jahre nach den Amokläufen an Schulen vermehrt hingewiesen. An prominenter und auch kontroverser Stelle steht die Ausgabe des SPIEGEL vom 13. Januar 2014 mit dem Titel ‚Spielen macht klug. Warum Computerspiele besser sind als ihr Ruf‘. Unter dem Leitsatz ‚Du sollst spielen‘ wird die Frage gestellt, ob Spiele der Gesellschaft nützen können. Diese veränderte Haltung gegenüber Computerspielen fällt in eine Zeit, in der das Spielen von Computerspielen nicht mehr das Randphänomen einiger weniger Gamer*innen ist, sondern in allen Altersgruppen der Bevölkerung Verbreitung findet. So meldet der Branchenverband bitkom, dass mittlerweile 42% der Bevölkerung Computerspiele nutzen (vgl. bitkom 2015). Zwar erschwert diese Situation Bilder von Computerspieler*innen als vereinsamte Kellerkinder hervorzurufen, sorgt aber nicht automatisch für Anerkennung, denn nach Steven Kirsh (2006) wirkt ein neues Medium umso bedrohlicher für die soziale Ordnung und die individuelle Gesundheit, je größer der Empfängerkreis. Je größer die Verbreitung, desto größer auch das Problem. Entsprechend bedeutsam für die Durchsetzung einer Chancenperspektive ist es daher, den Hinweis darauf, dass langsam eine Mehrheit der Bevölkerung Computerspieler*innen seien, mit den vielfältigen produktiven und nützlichen Aspekten, die sich daraus für die Gesellschaft ergeben, zu koppeln. Der besagte SPIEGEL-Artikel führt dafür eine ganze Batterie an produktiven Effekten und Einsatzmöglichkeiten auf. So förderten Computerspiele das Abstraktionsvermögen und die Konzentrationsfähigkeit. Sie bringen Genuss, verbinden und vernetzen Menschen, die in flexibilisierten Zeiten räumliche Kopräsenz nicht mehr herstellen können. Computerspiele seien ein Wirtschaftsgut und deren Spielmechaniken könnten die Produktivität und Arbeitsmotivation von Arbeitnehmer*innen steigern. Darüber hinaus würden sie in medizinischen Kontexten eingesetzt während der Krebstherapie, bei Depressionen und in der Traumatherapie. Und sie könnten zuletzt auch im Bildungssektor für ein motivierendes Lernklima sorgen (vgl. Buse/Schröter/Stock 2014).

Die Reaktionen auf diese im öffentlichen Diskurs distribuierte Aussage fielen überaus divers

und sehr forciert aus. Wo sie einerseits als „Hohelied der Spieleindustrie“ oder von Christian Pfeiffer und Hans-Jürgen Rumpf in einem Leserbrief als „tendenziös und damit aus wissenschaftlicher Sicht wertlos“ kritisiert wurde, wurde sie andererseits als Entlastung empfunden: „Nach mehr als zwei Dekaden der Kriminalisierung und Denunziation als potentieller Amokläufer bereitet mir diese Aufklärung eine lang ersehnte Genugtuung“ (Leserbriefe im SPIEGEL vom 20.01.14). Diese Reaktionen zeigen, welche diskursive Bedeutung der Chancenperspektive innewohnt. Sie wird als Gegenstimme im Diskurs wahrgenommen, die die Problemwahrnehmung der ‚Mediengewalt‘ in Frage stellt. Die Akteur*innen, die aus einer Chancenperspektive heraus argumentieren, sehen sich oft selbst als Teil einer Gegenbewegung und betrachten auch die Problemwahrnehmung der ‚Mediengewalt‘ als ein Hindernis zur Nutzung von Computerspielen in Bildung- und Erziehungskontexten (vgl. Ferguson 2013b).³⁸ Interessant zu erwähnen ist, dass keine der bisherigen Diskursanalysen zum Killerspiel-Diskurs so angelegt war, dass Diskurs und Gegendiskurs dargestellt wurden. Deswegen kann in der Darstellung der ‚Chancenoptimist*innen‘ weniger auf Überblickswerke rekurriert werden. Dieser doch recht überraschende Befund ist teilweise mit den spezifischen Forschungsfragen der Studien zu erklären, die für ihre Beantwortung keinen Bezug zu einem Gegendiskurs benötigten (siehe Otto 2008, Beyer 2004). Teilweise resultiert diese Einschränkung aber auch daraus, dass die Autor*innen in ihren Argumenten selbst als Akteur*innen und Sprecher*innen im Diskurs auftreten und aktiv für die ‚gesellschaftliche Anerkennung‘ des Mediums Computerspiele eintreten (vgl. Schroeder 2011, Portz 2013, Dittmayer 2014).

Es muss angemerkt werden, dass die Chancenperspektive die direkte Betrachtung von Gewaltdarstellungen in Computerspielen oftmals ausspart. Es werden nicht die Chancen von Gewaltdarstellungen erörtert, sondern die Chancen unterschiedlichster Genres und Spielstile. Die Chancenperspektive dezentriert vielmehr den im Killerspiel-Diskurs erzeugten Fokus auf Gewaltdarstellungen und versucht die Aufmerksamkeit auf andere Aspekte zu konzentrieren. Diese Perspektive ist aber dennoch dem Killerspiel-Diskurs zuzurechnen. Einerseits deshalb, weil sich die Akteur*innen selbst teilweise als einen Gegendiskurs betrachten. Andererseits weil der Killerspiel-Diskurs nicht nur ein Gewaltdiskurs ist, sondern ein Medienregulationsdiskurs und die Chancenperspektive aufgrund ihrer Verurteilung der ‚Beschwörer*innen‘ ein

³⁸ Zu Christopher Ferguson muss angemerkt werden, dass er sowohl als Indiz für Positionen der ‚Beschwichtiger*innen‘ als auch der der ‚Chancenoptimist*innen‘ herangezogen wird. Dass das so problemlos möglich ist, ist nicht einer Beliebigkeit im Umgang mit wissenschaftlichen Positionen zuzurechnen, sondern dem Umstand, dass beide Positionen einige Überschneidungen haben und Ferguson ein Akteur ist, der nicht ausschließlich einer der Positionen zugerechnet werden kann.

hohes Maß an Autorität beansprucht, eine produktive pädagogische Nutzung von Computerspielen anzuleiten und das Medienhandeln von Jugendlichen auszurichten.

Mit der Konzentration auf Chancen ergibt sich auch eine Erweiterung der Perspektive. Statt von Medienwirkung wird von Mediennutzung gesprochen und damit vor allem die Nutzer*innen-Perspektive stärker ins Zentrum gerückt. Mit der Chancenperspektive wird im Killerspiel-Diskurs der zentrale Paradigmenwechsel in der Medienpädagogik weg von der Frage, was Medien mit Menschen machen, hin zu der Frage, was Menschen mit Medien machen, vollzogen. Dabei wird entgegen der Medienwirkungsannahme die Nutzung von Computerspielen zumeist in den Kontext der Mediensozialisation gerückt. Hierbei wird auf den wechselseitigen Wirkzusammenhang von Subjekt, Medien und Gesellschaft verwiesen. Medienhandeln wird nicht mehr nur in den Kontext von Medienwirkung und der Entwicklung von kognitiven und affektiven Schemata und möglichen Verhaltensskripten gestellt. Es wird im Kontext der Persönlichkeitsgenese betrachtet. Dabei fokussierten Mediensozialisationsforschungen im Kontext von Computerspielen die Funktionen von Spielen im Sozialisationsprozess, die Auswirkungen von Spielen auf die Kompetenzentwicklung oder auf die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben (vgl. Wimmer 2017, S. 156). Dabei wird von Medien manchmal als Sozialisationsinstanz gesprochen (Mikos 2004), als Instanz der Selbstsozialisation (vgl. Aufenanger 2004), als Entwicklungshelfer (vgl. ebd.), als Sozialisationsimpulse (Fritz 2010) oder als Träger und Transporteure sozialisationsrelevanter Orientierungen (Theunert/Schorb 2004). Diese unterschiedlichen Theoretisierungen bewegen sich dabei im Horizont der Konzeptualisierung von Computerspielen als Handeln im Kontext von Medien und betonen das Mediale an Computerspielen. Methodisch zieht das eine Umorientierung von quantitativen Studien zu qualitativen Forschungsdesigns nach sich. Interviewstudien mit Spieler*innen sind hier relevant, weil deutlich wird, wie Spieler*innen sich selbst sehen und ihrem Handeln Bedeutung verleihen. Hinter beiden prominenten Thesen der Medienwirkungsthese und der Medienselektionsthese stehen nicht nur unterschiedliche Interpretationen, sondern auch unterschiedliche Menschenbilder. Die Medienselektionsthese stellt den Menschen als aktiv handelndes Individuum (Leffelsend u.a., 2004) in den Mittelpunkt seiner Betrachtung. Zudem verabschiedet sich eine solche Perspektive von dem Primat der latenten und damit unbewussten Wirkungen und orientiert sich zu dem bewussten Erleben, Kontextualisieren, Verbalisieren und Verarbeiten von Subjekten. Sie betrachtet die Spiele aus der Deutungsperspektive der Spieler*innen. Denn ob „die durch das Spielen erhaltenen Sinneseindrücke verhaltenswirksam werden, hängt u.a. von der Kompetenz der Spieler und vom Identifikationspotential der Computerspielfiguren“ (Wimmer 2013, S. 90) für deren Nutzer*innen ab.

Durch die Betrachtung von Computerspielen als Teil der Sozialisation von Jugendlichen stellt sich die Frage nach den Nutzungsmotiven. Denn wie Fritz resümiert: „Medien wirken nicht durch die symbolischen Bedeutungen ihrer Inhalte, sondern durch die Passung ihrer Bedeutungsangebote für die jeweiligen Mediennutzer*innen, die ihrerseits genau zur Aufnahme dieser symbolischen Bedeutungen bereit sind“ (Vollbrecht 2008, S. 39ff). Das heißt es muss klar sein, „wie die Lebenswelten der Jugendlichen aussehen, welche Spiele zu ihnen „passen“ und daher gewählt werden, welche Bedeutungen sie in den ausgewählten Spielen sehen und aus welchen Gründen gerade diese Spiele ausgewählt und gespielt werden“ (Fritz 2009, S. 41). Die Spieler*innen müssen das Angebot des jeweiligen Computerspiels akzeptieren. Fritz spricht bei dieser Verbindung von Spieler*innen und virtueller Spielwelt in Anlehnung an die Systemtheorie von struktureller Kopplung (vgl. Fritz 2011). Nutzungsmotive und die Frage der Passung sind bei Fritz moderierende Variablen, die, bevor von einer generellen Wirkung gesprochen wird, erst einmal an die Subjekte gewandt die Frage stellt, zu welcher Wirkung die Subjekte überhaupt bereit sind. Es bedeutet vor allem auch, dass sehr unterschiedliche Dinge gelernt werden können. Auch solche, die nicht in erster Linie durch die symbolischen Repräsentationen auf dem Bildschirm nahegelegt werden. Zuvorderst geht Jürgen Fritz mit Ralf Vollbrecht davon aus, dass man beim Computerspielen „vor allem eines lernt, nämlich Computerspiele zu spielen“ (Vollbrecht nach Fritz 2009, S. 49). Ein von Fritz sogenannter intramondialer Transfer. Transfereffekte in die reale Welt sind schon schwieriger (sogenannter intermondialer Transfer). Lernprozesse in virtuellen Welten haben nur eine begrenzte Eignung für die reale Welt. Nur wenn die Schemata nützlich für die reale Welt sind, werden sie in realen Räumen erprobt. Studien zu Transfereffekten, die Fritz zitiert, stellen heraus, dass Handlungsschemata aus Spielen am ehesten bei Lebensweltsimulationen wie Sims, die Schemata für soziale Beziehungen bereitstellen, Sportspielen und Rennspielen in die Realität übertragen und ausprobiert werden (Fritz 2009, S. 49). Entsprechend schlussfolgert Fritz, „dass viele Spieler auch in Hinblick auf die Transferprozesse eine selbstreflexive Rahmungskompetenz ausgebildet haben“ (Fritz 2011, S. 164). Dabei ist die Besonderheit der rahmungstheoretischen Herangehensweise von Jürgen Fritz, dass dadurch eine ausreichende Kompetenz zum Schutz vor Gewaltdarstellungen behauptet wird und damit die Wirkungsthese der Deutungsmuster ‚Gefahr‘ und ‚Risiko‘ vehement in Frage stellt. Der diskursive Bezug zur These der Rahmungskompetenz eröffnet Diskursakteur*innen daher die Möglichkeit, die Gewaltfrage außen vor zu lassen, ohne gleichzeitig als unverantwortlich zu erscheinen. Entsprechend anders stellt sich das Sprechen über Computerspiele dar. Statt von ‚Killerspielen‘, ‚Mediengewalt‘ oder Gewaltdarstellungen zu sprechen, orientieren sich die Autoren*innen stärker an Genre-Bezeichnungen für Computerspiele oder

anhand eigener lernbezogener Kategorisierungen, wobei sie dabei Gewalt zumeist gar nicht thematisieren, da dieser auch im Horizont der ‚Chancenoptimist*innen‘ kaum etwas Positives abgewonnen werden kann.

Die Chancenperspektive dreht die Frage nach Medienwirkung um, und will wissen, wie es durch die Mediennutzer*innen überhaupt möglich ist, den Medien Wirkungen abzuringen und wie diese subjektiv gefärbten Wirkungen oder Nutzungen produktiv angeregt oder begleitet werden können. Es wird damit die Frage gestellt: „Wann erlangen Kinder die notwendigen Fähigkeiten, um in virtuellen Spielwelten Erfolge zu erzielen und sich als selbstwirksam zu erleben“ (Fritz 2010, S. 272)? Daraus ergibt sich die Aufgabe, mögliche produktive Wirkungen aufzudecken und für pädagogische Arbeit nutzbar zu machen. Durch ihr hochgradig entwickeltes Motivationspotential können Computerspiele auch Modell für andere pädagogische Projekte sein, die Erwartungen von Jugendlichen an für sie fordernde und spannende Beschäftigungen anzusprechen. Auf diese Weise kann Lernen des Spielens mit dem Lernen durch Spielen gekoppelt werden und so die Motivationspotentiale für Lernziele eingesetzt werden. Diese Verschränkung von pädagogischen Zielen und Logiken spielerischen Handelns in Computerspielen hat seine eigenen Herausforderungen. Dabei müssen pädagogische Lernzielvorstellungen mit den motivationalen Stärken, der Eigenmächtigkeit und der Selbstzweckhaftigkeit des Spielens in Verbindung gebracht werden, ohne dass die Spiele sich als öde Lerntainer entlarven oder die Lernziele so gut versteckt sind, dass sie belanglos wirken und nicht ernsthaft verfolgt werden. Dafür, so wird in der Forschung immer wieder herausgestellt, sollten sich Lernziele mit Spielzielen überschneiden, so dass gewisse Informationen und erarbeitetes Wissen für das Fortkommen im Spiel relevant sind, so dass es für die Spieler*innen sinnvoll und bedeutend erscheint, an dem Wissen festzuhalten. Im Hinblick auf die Spielstruktur müssten dafür Aspekte wie narrative Einbettung, Kontrollausübung, ein angemessenes Maß an Herausforderung und die Stimulation von Neugier Berücksichtigung finden (vgl. Egenfeldt-Nielsen u.a. 2013).

Nach Konstantin Mitgutsch (2015a) können vier unterschiedliche Arten des pädagogischen Spiels von Computerspielen unterschieden werden. Lernspiele (1), Serious Games (2), Gamifizierung (3) und Serious Play (4). Bei diesen Spielformen handelt es sich zwar auch um unterschiedliche Arten von Computerspielen, aber das zentrale Unterscheidungskriterium ist „die bis heute völlig unterschätzte Bedeutung des pädagogischen Handelns beim Einsatz von Spielen“ (ebd., S. 23).³⁹ Alle pädagogischen Nutzungsweisen von Spielen versuchen pädagogische

³⁹ Die Differenzierung von Mitgutsch wird einerseits herangezogen, weil Konstantin Mitgutsch im deutschen Raum vielfach rezipiert wird und in vielen Veröffentlichungen zum Thema Computerspiele im deutschsprachigen Raum relevante Beiträge geleistet hat und so als relevanter Diskursakteur auftritt. Andererseits, und das

Zielvorstellungen mit Spielmechaniken zu verknüpfen, gewichten aber das Verhältnis von Spielen und Lernen sehr unterschiedlich. Dabei unterscheiden sich nicht nur die Art der pädagogischen Ziele, sondern die zugrundeliegenden Absichten werden auch verschieden stark sichtbar gemacht in der Hoffnung, jeweils damit den eigenen Zweck am besten erreichen zu können. Das kulminiert in spezifischen didaktischen Herausforderungen und möglichen Rollenbildern für pädagogische Fachkräfte.

(1) Lernspiele oder Digital Game-Based Learning sind Spiele, die explizit für einen Einsatz in pädagogischen Lernszenarios entwickelt wurden und bei denen die Lerninhalte im Fokus stehen. Die spielerischen Elemente werden als Motivationsstütze mit implementiert. Dadurch soll der Leistungsdruck des Lernens durch den überaus verträglicheren Leistungsdruck des Spielens ersetzt werden und Lernen erleichtert werden. Dabei werden aber oftmals nur sehr simple oder gar keine eigenen Regelwerke und Spielmechaniken eingesetzt und traditionelle Aufgabenformate nur in ein spielerisches oder gar nur graphisches Grundgerüst implementiert. Es kann daher zu einer starken Beschränkung der spielerischen Freiheit kommen, da das Spiel nur Mittel zum Zweck ist. Wenn die pädagogische Zielsetzung deutlich für die Spieler*innen sichtbar ist, kann daher die Immersion in das Spielgeschehen geringer ausfallen. Teilweise werden Lernaufgaben, wie Rechenaufgaben oder Vokabeltests nur in einem graphischen Setting eingebettet und mit Levelaufstiegen oder High-Scores gekoppelt. Das Spiel ‚Addy‘ beispielsweise bettet sowohl auf Spielspaß ausgerichtete Spiele als auch Lernspiele in eine virtuelle Umgebung und benutzt den Zugang zu ‚echten‘ Spielen als Belohnung für die Absolvierung von Lernspielen. Diese Entkopplung von Spielen und Lernen ist mitunter das größte Problem von Lernspielen. Mögliche daraus resultierende Folgen sind ein geringes Maß an intrinsischer Motivation, da oftmals Belohnungsinstrumente eingesetzt werden und nicht das motivierende Potential des spielerischen Handelns ausgenutzt wird. Es fehlt an integrierten Lernerfahrungen, da die Spielerfahrung von der Lernerfahrung differenziert und so zumeist nachrangig ist. Außerdem ist Lernen oftmals als Übung und häufige Wiederholung konzipiert und nicht als Erkenntnisgenerierung durch Verstehen und Entdecken. Zudem ist in Zeiten umfangreicher Verbreitung von Computerspielen das häufig simple Gameplay von Lernspielen kaum dazu geeignet, ihr Motivationspotential auszuschöpfen (vgl. Egenfeldt-Nielsen u.a. 2013). Im schlechtesten Fall

ist für den Zweck dieser Arbeit der relevantere Punkt, zieht Mitgutsch für die Differenzierung die Unterschiede im Einsatz der Spiele in pädagogischen Kontexten heran. In dem Moment handelt es sich nicht mehr um Differenzierungen von pädagogischen Spielen, sondern um Differenzierung von pädagogischen Nutzungsweisen von Spielen.

handelt es sich bei Lernspielen sowohl um verfehlte Spiele als auch um langwierige Übungsaufgaben. In ihrer Entwicklung zum Massenmarkt wurden aber auch Computerspiele immer mehr zu effektiven Lernräumen. Um ein Computerspiel erfolgreich zu absolvieren, muss man erst lernen es zu spielen, die Bedienmechaniken, Menüs und Regeln verstehen. Die Lösung dieser Anforderungen wird heutzutage nicht mehr in einem Handbuch präsentiert. Vermittlungsversuche finden im Spiel selbst statt in Form von Tutorials, in denen der Charakter selbst lernt oder bereits eine Mission bestreitet. Lehrmittel sind dabei Einblendungen, NPCs oder szenische Arrangements. Matthias Bopp bezeichnet Computerspiele daher als „didaktisch-methodische Handlungsräume“ (Bopp 2010, S. 74). Dabei verdeutlicht Bopp am Spiel *Silent Hill 2*, dass moderne Spiele primär einer immersiven Didaktik folgen, für die er Begriffe wie „Stealth Teaching“ oder „Stealth Guiding“ (ebd., S. 78f) verwendet. Dabei handelt es sich um Lernsituationen, die verschleiern primär etwas lehren zu wollen, sondern die Spieler*innen ermutigen, etwas selbst zu entdecken, und dazu Anlässe bereitstellen.

Diese Entwicklung wird gegen spielpuristische Behauptungen ins Feld geführt werden, die besagen, dass Spiele generell durch Lernabsichten instrumentalisiert oder gar pervertiert werden. Dennoch werden Vorzüge von Lernspielen zumeist im Hinblick auf die Effektivität des Lernens diskutiert. Durch die Motivationssteigerung soll die Lernbereitschaft erhöht werden und durch die Anwendungsorientierung das Gelernte stärker gefestigt werden. Spielen wird in Zweck-Mittel-Relationen betrachtet und findet vor allem in Kontexten Anwendung, die auf formalisierte Lernprozesse ausgerichtet sind, wie die Schule. Der pädagogische Einsatz von Lernspielen stellt nach Mitgutsch die Aufgabe, „die relevanten Lerninhalte zu identifizieren und gezielt die Vorzüge des Spiels zu nutzen. Zusätzlich gilt es, Bezug zu realen Lernherausforderungen herzustellen und die kritische Distanzierung der Spielenden zuzulassen“ (Mitgutsch 2015a, S. 23). Die von Medienpädagog*innen dafür eingennommene Rolle nennt Mitgutsch den „Spielkurator“ (ebd., S. 22), der die Aufsicht über den Lernprozess durch die enge Implementierung der Lernziele ausübt und dabei dafür Sorge trägt, dass Lernen in dieser Umgebung stattfindet. Dafür muss er die potentielle Offenheit des Spiels und des Spielens begrenzen, um keine von den gesetzten Zielen divergenten Erfahrungen entstehen zu lassen, da diese nicht als sinnvoll, sondern eher als Abweichung vom eigentlichen Lernziel betrachtet werden.

(2) *Serious Games* bezeichnet Mitgutsch als Spiele, „deren Intention einen realen Zweck verfolgt und somit oftmals ernsthafte Inhalte impliziert“ (Mitgutsch 2015a, S. 23). Der Begriff *Serious Games* ist ein paradoxer Begriff, denn kein Spiel ist denkbar, das nicht mit ernsthaften Implikationen versehen ist. Spieler*innen verbringen viel Zeit mit Spielen und agieren überaus

engagiert und involviert und sind mit vollem Ernst bei der Sache. Zudem ist Lernen ein Grundbestandteil jeden Spiels und sei es nur, dass die Regeln und Mechaniken des Spiels gelernt werden müssen. Demgegenüber sind Spiele jedoch gerade als zweckfreie Beschäftigungen, zweckrationalen Bestätigungsformen entgegengesetzt. Diese Paradoxie begleitet jedoch grundsätzlich jede pädagogische Anleitung zum Spielen. Bei als Serious Games bezeichneten Spielen stehen nicht die Lernprozesse und Übung im Vordergrund, sondern das Thema des Spiels und die Erfahrungen der Spielenden damit. Sie haben einen eher dokumentarischen Charakter. Es handelt sich um Spiele, die Themen wie soziale Gerechtigkeit, Armut, Flucht oder politische Ausgrenzung behandeln. Das Ziel ist nicht die Festigung von Wissen, sondern eher ein Umdenken durch die Konfrontation mit Erfahrungen. Daher werden solche Spiele in den Games Studies oftmals als „Persuasive Games“ (Bogost 2007) verstanden, „that convey messages, draw arguments, convince players to adopt a specific point of view, change their beliefs about the world or influence their behaviours“ (Trepanier-Jobin 2016). Bei diesen Spielen werden die begrenzten Erfahrungsräume der Lebenswelt erweitert, indem Positionen und Perspektiven eingenommen werden, die man aufgrund der lebensweltlichen Situation sonst nicht einnehmen kann. Im Spiel ‚Global Conflict Palenstine‘ nimmt man beispielsweise die Rolle eines Journalisten ein, der in Jerusalem Recherchen und Interviews durchführen muss, um einen Bericht über den dortigen Konflikt zu schreiben und dafür die Auswirkung seines Berichts auf seine Stellung gegenüber den beiden Konfliktparteien im Blick behalten muss. Serious Games werden aber genauso in Ausbildungsbereichen eingesetzt. Im Gesundheitswesen als Möglichkeit der Schulung bei Operationen oder um Patient*innen unbekannte Krankheiten näher zu bringen, in der Bewegungstherapie für rehabilitative Maßnahmen oder als interaktive Sportprogramme, der Klassiker des Flugsimulators oder auch ein Training für den Vertrieb bei Vodafone (vgl. www.seriousgames.de). Ein weiterer Bereich für Serious Games, für den die Spiele in der Öffentlichkeit jedoch weniger Anerkennung finden, ist die Rekrutierung für Unternehmen, Institutionen oder politische Positionen/Weltbilder. Zweifelhafte Berühmtheit hat das Spiel ‚Americas Army‘ erlangt, das als Mittel entwickelt wurde, die US Army in einem positiven Licht darzustellen und die Rekrutierung neuer Soldat*innen zu forcieren.

Das Element der subjektiven Erfahrung steht bei diesen Spielen oftmals im Vordergrund, weswegen die intendierten Botschaften weniger durch direkte Anweisungen und Texteinblendungen kommuniziert werden, sondern durch vom Programmcode festgelegte Handlungen von Spieler*innen selbständig erarbeitet werden müssen (vgl. Trepanier-Jobin 2016). Indem die Lerngegenstände in das Spielhandeln eingebettet sind, wird versucht intrinsische Motivation zu aktivieren. Die damit implizit gehaltenen Botschaften machen diese Spiele mitunter

deutungsoffen, wodurch die Lernziele unklar bleiben. Als primäre didaktische Herausforderung bezeichnet Mitgutsch daher bei diesen Spielen die externe Herstellung des Kontextes zur Realität, da Erfahrungen und deren perspektiverweiternden Potentiale im Zentrum stehen, die zugunsten des Spielerfolgs in den Hintergrund treten könnten oder aufgrund mangelnden Hintergrundwissens nicht ausreichend gewürdigt werden könnten (vgl. Mitgutsch 2015a, S. 23). Die digitalen Spiele solcherart einsetzende pädagogische Fachkraft wird von Mitgutsch daher „Kontextstifter“ (ebd.) genannt, die neben der aktiven Kontextualisierung des Spielhandelns ebenfalls die Legitimität der persuasiven Botschaft herstellen muss.

(3) Als Gamifizierung wird die Nutzung „von Spielelementen in Nicht-Spiel-Kontexten“ (Mitgutsch 2015a, S. 23) bezeichnet. Dafür werden Elemente aus Spielen wie Punkte, Belohnungen, Quests, Avatar-Bindung, Charakterentwicklung oder andere Spielmechaniken mit realen Handlungen in Beziehung gesetzt. Dadurch soll das Verhalten von Personen beeinflusst werden. Zumeist sollen Personen dazu motiviert werden, auf eine von den Initiatoren intendierte Art und Weise zu handeln. Gamification nutzt die Begeisterung von Menschen, sich an Spielen zu beteiligen, um spielexmanente Prozesse anzuregen. Dabei dienen die Spielmechaniken dazu, den subjektiven Eindruck von Selbständigkeit und Entscheidungsfreiheit zu erhöhen und den Eindruck einer Bewältigbarkeit und Kontrolle zu visualisieren. Ähnlich wie bei Augmented Reality Anwendungen⁴⁰ oder Pervasive Gaming⁴¹ werden virtuelle Welt und Realität verknüpft, woraus eine mixed reality entsteht und reale Gegenstände in ein spielähnliches Informations- und Kommunikationssystem integriert werden. Wo bei Augmented Reality interaktive virtuelle Einblendungen reale Orte oder Objekte ergänzen oder überlagern und in einen Spielprozess einlagern, beschränkt sich Gamification zumeist auf symbolische Verknüpfungen. Es handelt sich weiter um getrennt operierende Systeme realer Handlungsvollzüge und digitaler Spielmechaniken, die aber semantisch und symbolisch aufeinander bezogen werden, so dass ein Fortschreiten in der Realität virtuell abgebildet wird. Spiele werden von ihrer lokalen, zeitlichen und sozialen Beschränkung auf Computer und den virtuellen Raum entkleidet und entgrenzt. Dadurch entsteht

⁴⁰ Augmented Reality Anwendungen sind Geräte, die nicht wie Computer einen eigenen virtuellen Raum aufspannen, sondern zusätzliche Informationen in der physischen Realität bereitstellen. Das können Datenbrillen oder auch Anwendungen auf dem Smartphone sein. Diese Geräte vermischen durch ihre Informationen die virtuelle und die physische Realität.

⁴¹ Pervasive Games sind virtuelle Spiele, die die physische Realität durchdringen. Sie sind die Spielanwendungen einer Augmented Reality. Ein aktuelles Beispiel ist Pokemon Go. In diesem Spiel muss man realweltliche Orte aufsuchen, um dort mit Hilfe seines Smartphones gegen Pokemon zu kämpfen, um diese zu sammeln.

ein hybrider sozialer Raum, der mit strategischen Zielen und technisch gesteuerten Verhaltensregulatoren unterlegt wird. Gamification wird keinesfalls nur in Lernkontexten eingesetzt, sondern primär in unternehmerischen Bereichen, um die Produktivität von Angestellten zu erhöhen. Konzepte des Gamification werden unter Berücksichtigung des Einsatzkontextes, der Motivation der Nutzer*innen und der Art des gamifizierten Systems als überaus wirkungsvoll betrachtet (vgl. Mitgutsch 2015b). Ähnlich wie bei Lernspielen stehen auch bei Gamifizierung extrinsische Anreize im Vordergrund und das Spielhandeln hat keinen eigenen Wert. Positiv wird vor allem die Transparenz des Erfolgs, die Möglichkeit für transmediale Erfahrung und die Motivation zur selbstbestimmten Auseinandersetzung mit und Steigerung bei Handlungsabläufen betrachtet (vgl. ebd.). Problematisch wird dagegen erachtet, dass freies Handeln in enge Regelgerüste eingefasst wird und durch positive Feedbackschleifen Individuen einer permanenten Beobachtung und Evaluation unterliegen. Niklas Schrape nennt Gamification daher eine moderne Form der Gouvernamentalität⁴² im Horizont eines liberalen Paternalismus (vgl. Schrape 2014). Dadurch, dass keine fertigen Spiele eingesetzt werden, sondern Spielelemente und reale Handlungskontexte fallspezifisch austariert werden, müssen Lerninhalte oder angestrebte Verhaltensweisen mit den Motivationen der Lernenden abgestimmt werden. Als Rollenmodell wird von Mitgutsch der Begriff des „Spilleiters“ (ebd.) vorgeschlagen, da stärker als in den anderen pädagogischen Spielformen pädagogische Akteur*innen Spielregeln, Mechaniken und Fortschritte definieren und damit auch direkter das Verhalten der Lernenden steuern. In Szenarien des Gamification werden viele quantifizierte Instrumente wie Fortschrittsbalken, Punkte oder virtuelle Güter eingesetzt, um Lernerfolg sichtbar zu machen, und oftmals in vergleichender Perspektive als Wettbewerb inszeniert, um die Produktivität und Effektivität der Nutzer*innen zu steigern. Dadurch werden Erfolgsindikatoren definiert und Erwartungen an Nutzer*innen gestellt, sich optimierend zu verhalten und sich als ‚Achiever‘ zu verstehen. Subjekte werden daher auch weniger als in den anderen pädagogischen Spielformen als Spielende angesprochen, sondern deutlicher als Lernende und Arbeitende.

(4) Als Serious Play bezeichnet Mitgutsch zuletzt den Einsatz von kommerziell produzierten Spielen für pädagogische Zwecke. „Bildung wird dabei zur Begleiterscheinung der

⁴² Unter Gouvernamentalität versteht Foucault Formen von Machtausübung auf die Bevölkerung, die über Techniken des Regierens und Führens funktionieren. In dessen Nachfolge hat sich auch in der Erziehungswissenschaft eine Gouvernamentalitätsforschung etabliert, die insbesondere ökonomische Diskurse der Aktivierung und deren Auswirkung auf pädagogische Handlungsfelder und Adressat*innenbeziehungen in den Blick nimmt (vgl. Anhorn / Bettinger / Stehr 2007).

spielerischen Herausforderung, indem die Spielinhalte, die Art des Spielens und des Kommunizierens oder der Gegenstand des Spiels selbst zum Thema werden“ (Mitgutsch 2015a, S. 24). Wie bereits die Begriffsverschiebung von Serious Games zu Serious Play andeutet, steht dabei nicht die pädagogische Nutzung des Computerspiels (Game als Objekt), sondern die Begleitung der Aktivität des Spielens (Play als Aktivität) im Vordergrund⁴³. Das Verhältnis von Spielen und Lernen ist hier zugunsten des Spielens verschoben. Es werden Spiele eingesetzt, die in der Lebenswelt der Nutzer*innen eine Rolle spielen und damit im besten Fall ihre Spielvorlieben treffen. Der Prozess des Lernens wird aber primär nicht im und durch das Spiel ausgelöst, sondern durch das pädagogische Setting und die Impulse der Fachkräfte. Jedoch wird in Settings des Serious Play weniger der Begriff des Lernens, als vielmehr der Begriff der Bildung verwendet, um zu betonen, dass es nicht um einen funktionalen Prozess der Effizienzsteigerung geht, sondern um den subjektivierenden Moment, ein Verhältnis zu sich, zu anderen und zur Welt aufzubauen (vgl. Swertz 2008b). Nach Schrammel ist dieses Konzept, das auch als play-based-learning firmiert, durch drei Kernelemente beschrieben: „(a) Exploration der Spielpraxis, (b) Erarbeitung von zentralen Themen, die in der Spielpraxis zum Ausdruck kommen, (c) Bearbeitung dieser Themen in Hinblick auf Computerspiele/n und auf die eigene Lebenswelt“ (Schrammel 2008, S. 121). Welche Themen das sein können, wird beispielsweise im best-practice-Kompass ‚Computerspiele im Unterricht‘ veranschaulicht, der Vorschläge zu Unterrichtseinheiten für eine breite Mischung aus spielbezogenen Themen vereint. Es werden Aspekte des Game und Play thematisiert: welche Bedeutung die Spielperspektive hat, wie das Geschehen eine Bedeutung für die Spieler*innen bekommt, wie die Dramaturgie von Spielen funktioniert, welche Figuren es in Computerspielen gibt oder welche Spieldynamiken man erleben kann. Ein weiteres großes Thema ist der soziale Kontext des Spielens. Es werden kulturelle Praktiken rund um Computerspiele wie eSport, Clans, Modding oder Machinimas thematisiert oder kulturbildende Potentiale von Computerspielen in Bezug auf Historie, Religion, Geschlecht oder interkulturelles Lernen ausgelotet (vgl. Isenberg/Frantzen 2011). Eine didaktische Herausforderung des Einsatzes kommerzieller Spiele in pädagogischen Kontexten ist es, dass die pädagogische Zielsetzung nicht im Spiel selbst angelegt ist. Die Spiele bleiben für Unterhaltungszwecke programmierte Spiele. Daher ist es „die wesentliche Aufgabe der Pädagoginnen und Pädagogen [...], die Verbindung zu realen Erfahrungen herzustellen und das Spiel in einen weiteren Kontext zu stellen“ (Mitgutsch 2015a, S. 24). Hier treten Pädagog*innen stark als Sinnproduzenten auf,

⁴³ Die später vorgestellte Differenzierung zwischen game und play in den game studies folgt jedoch nicht dieser Differenzierung zwischen Objekt und Aktivität, sondern einer zwischen assoziativer und regelbasierter Spielaktivität.

die nicht nur Kontextinformationen zu Spielthemen liefern, sondern das Spielen und Spielerleben selbst in einem Deutungsrahmen situieren. Als Rollenmodell gibt Mitgutsch dafür den Begriff des „Konnexherstellers“ (ebd.) an. Es wird vor allem die bestehende Verbindung zwischen dem Spielprozess, der daran anknüpfenden Spielerfahrung und den sozialen Kontexten, in denen sich diese Prozesse bewegen, thematisiert und versucht Verknüpfungen reflexiv zugänglich zu machen. Pädagogik wird als lebensweltorientierte Begleitung und Anreicherung des Spielhandelns von Nutzer*innen begriffen. In diesem Setting wird den pädagogischen Fachkräften die größte Bedeutung beigemessen, da die Spielmechaniken allein keine pädagogische Zielsetzung bereithalten. In allen anderen Spielformen werden Spielmechaniken pädagogisch gekapert und unterschiedlich stark auf die pädagogischen Zielvorstellungen ausgerichtet. Im Serious Play dagegen muss in den Spielprozess interveniert werden und überhaupt erst Situationen geschaffen werden, in denen das Spielen nach pädagogischen Zielvorstellungen zum Thema wird.

Der Nutzenbegriff von Jürgen Fritz fungiert für viele Akteur*innen einer Chancenperspektive als Türöffner, verschiedenste Potentiale von Computerspielen zu diskutieren. Selten jedoch wird der Begriff so genutzt, wie Jürgen Fritz ihn konzipiert hat. Fritz geht von einem weiten und auf Spieler*innen konzentrierten Nutzenbegriff aus, der erstmal alles umfasst, was Spieler*innen für sich von dem Spiel erwarten (vgl. Fritz 2009). Die pädagogischen Nutzungsformen Lernspiele, Serious Games und Gamifizierung betrachten die Chancen aber zuvorderst nicht spieler*innenorientiert, sondern prozess- und produktorientiert. Sie sind Mittel zur Optimierung des Lern- und Arbeitsprozesses oder auch teilweise Versuche der Subjektivierung bestimmter erwünschter Haltungen.⁴⁴ Mitgutsch fasst die Problemwahrnehmung und Herausforderung, die dahingehend Computerspiele stellen, gut zusammen: „Computer games [...] engage the player in a highly significant way, but - until now - with a less substantive content“ (Mitgutsch 2009). Und dieser Inhalt (Content) sollte entsprechend produktiver orientiert werden. Es geht darum, wie Computerspiele als Instrumente eingesetzt werden können, um Lernen (von

⁴⁴ Diese Einordnung von Serious Games, gerade wenn es sich um künstlerische oder politische Spiele handelt, kann womöglich irritieren. Diesen Spielen wird oftmals ein großer Bildungsgehalt zugesprochen. Dahingehend stehen sie dem Konzept des Serious Play näher als Lernspielen und Gamifizierung. Sie sind eher subjektivierend als optimierend ausgerichtet und die erwünschten Haltungen stimmen teilweise mit gesellschaftlichen Bildungszielen überein. In ihren Mitteln ähneln sie jedoch einer bildungstechnologisch-funktionalen Herangehensweise, da die Medien gerade dazu eingesetzt werden, dieses Ziel unter besseren Bedingungen zu erreichen. Auch hier gibt es Ausnahmen, die sich allerdings auf solche Spiele beschränken, die Erfahrungsmöglichkeiten offerieren, die in der realen Welt nicht gemacht werden können.

sinnvollen Inhalten) bestmöglich zu gestalten. Lernspiele, Serious Games und Gamifizierung folgen damit einem bildungstechnologisch-funktionalen Ansatz medienpädagogischen Handelns. Das bietet tendenziell wenig Raum für kommunikatives und selbstbestimmtes Lernen und etabliert ein Modell zweckrationalen Handelns (vgl. Hüther/Podehl 2005, S. 37ff). Die Mediennutzer*innen werden dabei zwar als aktive Lerner*innen konzipiert, die nur durch ihre eigene Aktivität und Nutzungsverhalten lernen können, werden aber vor allem hinsichtlich ihrer Qualifizierung betrachtet. Sie werden als Individuen angesehen, die in ihrem jeweiligen Verhältnis zu ihrem eigenen Lernprozess stehen. Dabei steht weniger im Vordergrund, dass sie zu prosozialen Subjekten gemacht werden sollen, wie bei den ‚Beschwichtiger*innen‘, sondern sie sollen erfolgreich lernende Subjekte sein. Entsprechend spielt das Thema Gewalt eine geringe Rolle und erhält höchstens eine nachrangige Bedeutung in der Problemwahrnehmung der ‚Chancenoptimist*innen‘. Das Thema Gewalt wird dezentriert, wodurch es anderen Akteur*innen im Diskurs ermöglicht wird, diese Position als undifferenziert und einseitig zu kritisieren, da sie Probleme einfach ausklammert.

Unter Berücksichtigung des von Rainald Merkert vorgestellten Drei-Stadien-Modells pädagogischer Reaktionen auf neue Medien zwischen Irritation, Vereinnahmung und medienangemessener Auseinandersetzung (vgl. Merkert 1992), kann die Chancenperspektive als Prozesse der Vereinnahmung unter dem gleichzeitigen Versuch, sich als medienangemessene Auseinandersetzung zu positionieren, betrachtet werden. Im Zuge der pädagogischen Vereinnahmung wird das neue Medium für Lehr- und Lernzwecke eingesetzt und zumeist von einer apparativen Medienausstattung begleitet, wie sie auch in den derzeitigen Diskussionen um bessere mediale Ausstattung von Schulen aufscheint. Als positiver Gegenhorizont zur Risikoperspektive bildet die Chancenperspektive sowohl einen Gegenpol zur Phase der Irritation, eine mögliche Anschlussoption als auch eine integrative Position. Durch die gesteigerte Aufmerksamkeit auf Chancen im Medienhandeln im Umfeld von Computerspielen wird zwar der pessimistische Ton abgelegt, aber die Defizitperspektive fortgeschrieben. Die Codierung von Medienhandeln wird nicht mehr durch den Code prosozial/gewaltaffin strukturiert, sondern durch die Codierung effizient/müßig. Dem Spielspaß von Computerspielen wird nur dann ein Nutzen zugesprochen, wenn er sich für Lernen nutzen lässt. Im Kontext von Schule und lernorientierten Szenarien gefährdet ausschließlich spaßorientiertes Spielen das Ziel der pädagogischen Bestrebungen. Es wäre eher störendes Verhalten, das von pädagogischen Fachkräften beobachtet und abgewendet werden müsse. Darüber hinaus stellt die Chancenperspektive aber auch den Horizont einer Integration von Risiko- und Chancenperspektive dar. Gerade die De-Thematisierung von Risiken wie Gewalt und Sucht, überlässt diese Thematiken einer Risikobewertung, in welche Gewalt

und Sucht als Risiken und Lernmöglichkeiten als Chancen ausgewiesen werden. Damit werden bedeutende Teile des Diskurses aufgegriffen und in eine ‚ganzheitliche‘ Perspektive integriert. Die Position der ‚Chancenoptimist*innen‘ steht daher immer vor der Option, ob hier eine Gegenposition zur Problematisierung von Mediengewalt eingenommen wird oder durch eine Betonung der Lernchancen nur eine Ergänzung von sinnvollen Nutzungsmöglichkeiten von Computerspielen, nicht aber Mediengewalt, vorgenommen wird und damit das Deutungsmuster Risiko gestützt wird.

Die deutlichste Ausnahme bildet hier das Konzept des Serious Play. Hier spielen pädagogische Fachkräfte im Verhältnis von Medium und pädagogischer Praxis eine größere Rolle. Außerdem wird ein anderes Verhältnis zu Effizienz und Motivationssteigerung eingenommen. Christian Swertz drückt es so aus: „Statt das falsche Ziel „Effizienz“ zu verfolgen, gilt es, den kulturellen Wandel, der mit einem veränderten Mediengebrauch einhergeht, zu verstehen und zu gestalten“ (Swertz 2008b, S. 129). Die Steuerung des Spielens durch die Steuerung der Spiele wird nicht als Teil des pädagogischen Handlungsrepertoires wahrgenommen. Gegenüber der Betonung von Computerspielen als Lernanlässe oder Lernräume nimmt die Rahmung von Computerspiel als Spiel einen größeren Raum ein. Die Ko-Konstruktion von Rahmungen bildet hier den Kern. Entsprechend orientiert sich dieses Konzept deutlich stärker an Maximen einer handlungsorientierten Medienpädagogik (vgl. Schell 2003). Der Ansatz des Serious Play qualifiziert Chancen anders als die drei anderen pädagogischen Nutzungsformen von Spielen und ist daher ein Übergang zu der Diskursposition der ‚Kulturapologet*innen‘.

7.2.4. Kulturapologeten

Computerspiele haben es mittlerweile dazu gebracht, in vielfachen Kontexten als Kulturgut in Erscheinung zu treten. Das gelang einmal durch die Aufnahme des Computerspieleentwicklerverbands G.A.M.E. in den deutschen Kulturrat und durch die Integration des Mediums in klassische Formen des Kulturbetriebs. So gibt es bereits seit 1997 ein Computerspielmuseum in Berlin, das aber erst seit 2011 seine Dauerausstellung ‚Computerspiele. Evolution eines Mediums‘ dem interessierten Publikum präsentiert. Laut dem Computerspielmuseum sind Computerspiele „ein bedeutsamer Bestandteil unserer zunehmend durch digitale Technologien geprägten Kultur.“ Das Museum setzt sich dafür ein, „die Kultur und Geschichte von digitalen Spielen einem breiten Publikum [...] zu vermitteln [...], das Verständnis von digitalen interaktiven Unterhaltungsmedien zu vertiefen und so die Medienkompetenz zu erhöhen“ (Computerspielmuseum). Ebenso sieht sich die Stiftung Digitale Spielekultur, die unter anderem den deutschen

Computerspielpreis verleiht und die digitale Plattform für Computerspielpädagogik Digitale-Spielewelten.de betreibt, in der gesellschaftlichen Verantwortung der Medienkompetenzförderung. Aber die Rahmung von Computerspielen als Kultur bietet auch die Möglichkeit, über das Ziel der Medienkompetenzförderung hinaus zu gehen. So thematisierte das Deutsche Filmmuseum in Frankfurt in seiner Ausstellung zu Film und Games 2015 und 2016 Computerspiele in seiner spezifischen Medialität und seinen kreativen Möglichkeiten, indem sie Fragen stellte wie: „Auf welche Weise erschaffen Filme und Spiele ihre Bildwelten? [...] Lösen die von den Spielern interaktiv in Bewegung gesetzten Bilder der Games das klassische Bewegtbild des Kinos ab? Oder ergeben sich aus der wechselseitigen Beeinflussung neue kreative und künstlerische Möglichkeiten für die Zukunft?“ (<http://www.filmundgames.de/>). Ähnliche Perspektiven eröffnet auch das Zentrum für Kunst und Medientechnologie in Karlsruhe. Computerspiele werden dadurch in den erweiterten Kontext von Kunst gestellt und damit auch in die gesellschaftlich etablierte Schutznorm Kunstfreiheit mit einbezogen.

Neben der beginnenden Institutionalisierung der Kulturperspektive auf Computerspiele vollzog sich auch ein diskursiver Prozess der Thematisierung von Computerspielen als Kulturgut. In zentralen Publikationen, wie dem 2008 vom Deutschen Kulturrat herausgegebenen Buch ‚Streitfall Computerspiele: Computerspiele zwischen kultureller Bildung, Kunstfreiheit und Jugendschutz‘, wird deutlich gemacht, dass Kunstfreiheit auch für Computerspiele gilt. Olaf Zimmermann meint gegenüber dem Labeling ‚Killerspiele‘, „Erwachsene müssen das Recht haben, sich im Rahmen der gesetzlichen Bestimmungen auch Geschmacklosigkeiten oder Schund anzusehen bzw. entsprechende Spiele zu spielen“ (Zimmermann/Schulz 2008, S. 19). Neben Beiträgen, die deutlich für eine Verschärfung des Jugendschutzes plädieren, dominieren in dem Sammelband Beiträge, die für öffentliche Förderung des Mediums plädieren, dessen wirtschaftliche Bedeutung herausstellen, für Bildungspotentiale werben oder die jugendkulturellen Facetten des Gaming besprechen (vgl. Zimmermann/Schulz 2008). Diese Beiträge dekontextualisieren die Darstellung von Gewalt vom Medium Computerspiele und stellen es beispielsweise in den Kontext medialer Erzähltraditionen in Literatur und bildender Kunst, denn man „sollte nicht glauben, die Kultur sei ein gewaltfreier Raum“ (Kleindienst/Zimmermann 2008, S. 51). Ein weitaus dominanterer Topos der Kulturperspektive auf Computerspiele ist jedoch die Betonung, dass es sich bei Computerspielen um Spiele und beim Medienhandeln um Spielen handelt. So möchte das Computerspielmuseum das Publikum „auf eine unterhaltsame Zeitreise zum spielenden Menschen im 21. Jahrhundert“ schicken und in die Welt des „Homo Ludens Digitalis“ (Computerspielmuseum) einladen. Wie bereits der Begriff nahelegt, bezieht sich das Computerspielmuseum und auch die meisten anderen Autoren dieser Perspektive dabei auf

den Kulturhistoriker Johan Huizinga und sein 1956 in Deutschland erschienenenes Werk ‚Homo ludens: Vom Ursprung der Kultur im Spiel‘. Huizinga stellt dort dem denkenden Menschen (homo sapiens) und dem Menschen als aktiven Veränderer seiner Umwelt (homo faber) gleichrangig den spielenden Menschen (homo ludens) zur Seite. Spielen gilt demnach nicht als ein kultureller Ausdruck unter anderen, sondern es geht darum, inwieweit „Kultur selbst Spielcharakter hat“ (Huizinga 2009, S. 7).

Die Protagonisten der ‚Kulturapologet*innen‘ sind solche Sprecher*innen im Diskurs, deren Argumentationsmuster sich an diese vier Topoi anlehnen: (1) Die Kulturalisierung von Spielen und Computerspielen. (2) Die spezifische Medialität von Computerspielen wird für die Beschreibung eines besonderen virtuellen Erfahrungsraumes betont. (3) Das führt zu einer Betrachtung von Gewaltdarstellungen unter Begriffen der Kultur, Ästhetik und Spielmechanik. (4) Eine adäquate pädagogische Bearbeitung von Computerspielen folgt dem Paradigma der handlungsorientierten Medienpädagogik.

Der Kontext ‚Kultur‘ ist eine der gesellschaftlich vielversprechenden Anerkennungsmodi auf, die zurückgegriffen werden kann, um gesellschaftliche Anerkennung für das Medium Computerspiele zu erstreiten. Entgegen einem pädagogisch-funktionalen Argumentationsmuster, das in der Chancenperspektive dominiert und einer sich daran anschließenden De-Thematisierung von Gewalt, wird unter der Kulturperspektive Gewalt wieder zum Thema. Statt aber zur Gefahr oder zum Risiko erklärt zu werden, betrachtet die Kulturperspektive Gewaltdarstellung als Element von Kultur oder als Spielmechanik und Symbol und so wird Gewalt durchaus als spannend, sinnvoll und bereichernd besprochen. So wird der Gesprächsraum Gewalt anders erschlossen und Mediengewalt wird als produktives Element von Kultur thematisierbar. Es geht weder um Gefahren oder Risiken noch um Effizienz und Erfolg. Kategorien wie Kreativität, Komplexität, Vieldeutigkeit, Interpretation usw. gewinnen demgegenüber an Bedeutung.

(1) Kulturalität und Computerspiele

Computerspiele als Kulturgut auszuweisen, wird im Diskurs primär durch die Referenz auf Johan Huizinga und dessen Idee des ‚homo ludens‘ geleistet. Durch die Betonung des Spielerischen wird dem Medium Computerspiel jenseits des Fakts der Informationsvermittlung, was es mit jedem anderen Medium gemein hat, ein spezifischer Eigenwert zugesprochen. Dabei wird der kulturelle Wert von Computerspielen nicht vorwiegend durch dessen regelmäßige Betonung und Wiederholung konstituiert, sondern durch einen typischen Modus der Kulturkritik an Kulturgütern. So geben die Besprechung von Computerspielen wie ‚GTA V‘ im Feuilleton-Teil des SPIEGEL oder ‚The Last of Us‘ in der FAZ einen Hinweis darauf, dass Computerspiele nicht

nur in denselben Institutionen besprochen werden, wie andere Medien, sondern auch auf ähnliche Weise.

Für Johan Huizinga sind Spiele ein räumlich oder symbolisch vom Alltag getrennter Sinnraum, der eine eigene Spielwelt und eigene Spielregeln und Handlungsvollzüge ermöglicht, für den sich in den Game Studies der Terminus ‚magic circle‘ etabliert hat⁴⁵. Das bedeutet aber nicht, dass der Spielraum nicht mit anderen Räumen überlappt, denn Huizinga fragt nicht danach, „welchen Platz das Spielen mitten unter den übrigen Kulturerscheinungen einnimmt, sondern inwieweit die Kultur selbst Spielcharakter hat“ (Huizinga 2009, S. 7). Spielen wird nicht als Grenze, sondern als eine Grenzinteraktion beschrieben, die gerade die Durchlässigkeit des Spielraumes thematisiert und Elemente der Realität aufgreift. Spielen ist damit kein abgegrenzter Bereich, sondern eine spezifische Interaktionsform mit Objekten und Personen seiner Umwelt, die durch Charakteristika wie intrinsische Motivation, Phantasie und Selbstkontrolle gekennzeichnet ist, wie es Ulrich Heimlich beschreibt (vgl. Heimlich 2001). Im Falle von Huizinga ist diese Tätigkeitsform für Kultur so prägend, dass er alle Betätigungen des menschlichen Lebens als „von Spiel durchwoben“ (Huizinga 2009, S. 12) beschreibt. So ließe sich nach Huizinga sagen, ohne Spiel keine Kultur. Durch die Rezeption von Huizinga in den Game Studies wird damit Computerspielen ein enormer gesellschaftlich-kultureller Wert zugesprochen und der Vorwurf, dass es sich beim Spielen ‚nur‘ um reine Unterhaltung handle, zurückgewiesen. Dem kann jedoch entgegnet werden, dass Computer- und Videospiele weit davon entfernt sind, die Idee des ‚homo ludens‘ Wirklichkeit werden zu lassen, denn nicht moralische, ästhetische oder reflexive Zwecke stehen bei kommerziellen Spielen im Vordergrund, sondern Empfindung, körperliche Erfahrung und Erlebnisse. Computerspiele sind Teil einer Vergnügungs- und Konsumindustrie. In Spielen zählen schnelle Reflexe und Anpassung an Regelwerke, nicht

⁴⁵ Der Begriff magic circle stammt zwar von Huizinga selbst. Aber als prototypischer Begriff für den Spielraum wird dieser Begriff erst von Salen und Zimmermann (2004) eingeführt. Huizinga selbst spricht davon, dass sich jedes Spiel „innerhalb seines Spielraums, seines Spielplatzes, der materiell oder nur ideell, absichtlich oder wie selbstverständlich im voraus [sic!] abgesteckt worden ist“ (Huizinga 2009, S. 18) bewegt. Gordon Calleja gilt Huizinga deshalb als Theoretiker des „apartness of play“ (Calleja 2015, S. 213), da wie Taylor (2007) erläutert, der Begriff des magic circle das Bild eines closed systems evoziert. Dabei spricht Huizinga nicht nur vom magic circle, sondern von einer Vielzahl an speziellen und alltäglichen Räumen: „Die Arena, der Spieltisch, der Zauberkreis, der Tempel, die Bühne, die Filmleinwand, der Gerichtshof“ (ebd.). Alle diese Räume „sind zeitweilige Welten innerhalb der gewöhnlichen Welt, die zur Ausführung einer in sich abgeschlossenen Handlung dienen“ (ebd., S. 19). Wie starr oder weitreichend die Grenze zwischen Alltag und Spielwelt ist, ist daher nicht so eindeutig, wie es der Begriff ‚magic circle‘ nahelegt, weswegen die Kritik an Huizinga vom Spieltheoretiker Jesper Juul als unbegründet zurückgewiesen wird (vgl. Juul 2008).

Reflexion. Rolf Nohr macht deutlich, dass die *"investierte Aufmerksamkeit des Subjekts [...] innerhalb der Ökonomie des Kulturellen keine Aufmerksamkeit mehr für den Zauberkreis Hui-zingas [ist], sondern für die Omnipräsenz von Diskurs, Macht und Ideologie"* (Nohr 2008a, S. 230). Denn, so argumentiert Nohr weiter, man bewege sich im Computerspiel nicht in der Phantasie eines ‚magic circle‘, sondern tausche im Sinne eines Warenverhältnisses „seine Aufmerksamkeit ein gegen die Strukturen, Wissensnormen und Wertvorstellungen der Gesellschaft“ (ebd.) – eine Sichtweise, die auch Jürgen Fritz aufwirft (vgl. Fritz 2010) –, was insbesondere deshalb so gut funktioniere, weil sich die Spieler*innen immer noch im konsequenzlosen Raum des Probehandelns wähnen, statt an einem Ort der effektiveren Selbstsozialisation und Adaption an kollektive Wissensbestände. Mit solchen kritischen Stimmen wird jedoch nicht der Status von Computerspielen als ‚Kultur‘ in Frage gestellt, sondern eine Kulturkritik an Kulturgütern vorgenommen.

Als Konsequenz dieser Perspektiven werden spielerische Praktiken in den Blick genommen, die quer zum eigentlichen Spielziel liegen und eher eine Auslotung der spielerischen Möglichkeiten in Spielwelten darstellen. Christian Riedel macht deutlich, dass Spieler*innen oftmals die programmierten Grenzen des Spiels und damit die Festlegung auf bestimmte Spielhandlungen nicht unbedingt hinnehmen: realweltliche soziale Regeln werden im Spiel gebeugt, alternative Körper- oder Geschlechtsinszenierungen ausprobiert oder Spielregeln gegen den Spielzweck missbraucht (vgl. Riedel 2006). Spielpraktiken (bspw. Let’s Play, Speedruns, Camping, Overkill, Cruisen, Parkour), spielverändernde Praktiken (bspw. Modding, Cheaten, Cracken) oder kulturelle Praktiken rund um das Gaming (bspw. Machinimas, Clans, Cosplays, E-Sport, LAN-Partys) werden dadurch befragbar, inwieweit sie nur eine intensivere Adaption an die Spielregeln und Spielwelten darstellen oder als dissidentes und/oder kreatives Handeln gefasst werden können. So wird das in Sandbox-Spielen mögliche Cruisen, also das von außen sinnlos erscheinende Herumfahren mit Autos, für Nohr zu einer alternativen Handlungspraxis des Beobachtens in Anlehnung an Walther Benjamins Begriff des Flanierens (vgl. Nohr 2008a, S. 208). Denn, so argumentiert auch Mitgutsch, wenn die Spielenden mit dem Auto ziellos herumfahren, „steigen sie aus dem ursprünglichen Spiel aus und eröffnen ein zweites, neues Spiel im Spiel“ (Mitgutsch 2010). Damit würden Spieler*innen, diese aus Filmen, Liedern und anderen medialen Produkten bekannte kulturelle Praktik des Cruisens zitieren. Auch kulturelle Themen (bspw. geschlechtliche Stereotypen, Subjektivität, Identitätsmodelle und Avatare, Moral im Spiel, Agency und Non-Agency, Geschichte, Kunst und künstlerische Strategien, Transmedialität, Gesellschaftsmodelle, Religion) werden hinsichtlich ihrer adäquaten Repräsentation von Wirklichkeit oder ihrer eventuellen Reduktionismen einer näheren Betrachtung unterzogen

(siehe Isenberg/Frantzen 2011). So kann beispielsweise Tobias Bevc zeigen, dass viele Strategie- oder Politikspiele die Komplexität des Gesellschaftlichen in Modellen der Gemeinschaft präsentieren und damit in ihrer Komplexität deutlich verkürzen (vgl. Bevc 2009).

Diese Kulturkritik an kulturellen Praktiken und der Präsentation von kulturellen Themen in Computerspielen weist eine gewisse Nähe zur etablierten Rezensionspraxis von Filmen und Büchern im Feuilleton und einer literaturwissenschaftlichen Bearbeitung auf. Der vorerst erweckte Eindruck, dass hier eine bedingungslose Anerkennung des Mediums und seiner Nutzer*innen stattfindet, kann jedoch nicht aufrechterhalten werden. Der auf Computerspiele angewendete Anerkennungsmodus ‚Kultur‘ etabliert eine ambivalente Codierung. Diese operiert mit der Differenzierung ‚uninspiriert / kultursensibel‘. Computerspiele, so die Sichtweise der ‚Kulturapologeten‘, sollten generell als Kulturgut anerkannt werden und daher auch das mediale Handeln von Kindern und Jugendlichen aus der Schusslinie öffentlicher Skandalisierungen genommen werden. Protagonisten dieser Perspektive setzen sich daher für die kulturelle Anerkennung des Mediums und seiner Nutzer*innen ein. Computerspiele regen jedoch ebenfalls zur Produktion und Reproduktion von kulturellem Wissen an und erlangen dadurch sowohl die Möglichkeit Stereotypen zu reproduzieren oder neue kulturelle Phänomene hervorzubringen. Dieser Unterscheidung folgend differenziert diese Perspektive zwischen ‚Schund‘, der zwar durchaus auch konsumiert werden darf, und Möglichkeiten der Aufwertung der Kultur des Gaming, das generell vorzuziehen sei. Zwar ist hier uninspiriertes Gameplay kein absolutes Anderes, das es zu meiden gilt, sondern eher ein labiler Gegenhorizont, den man durchaus ernst nehmen, wertschätzen, aber nicht so recht in den Vordergrund rücken oder als pädagogisches Ziel ausrufen kann. Daraus ergibt sich eine Praxisperspektive des Anregens, Impulsgebens und Aufwertens. Dafür werden jedoch keine eigens für pädagogische Ziele entwickelte Spiele eingesetzt, sondern an den alltagsweltlichen Erfahrungen von Jugendlichen und ihrem Computerspielekonsum angesetzt. Durch die Eingliederung von Computerspielen in Institutionen und Bewertungspraxen des Systems ‚Kultur‘ wird nicht nur eine „kulturelle Kontrolle“ (Spieler 2008, S. 22) ausgeübt, sondern auch eine „kulturelle Verantwortung“ (Mitgutsch 2010) – keine moralische Verantwortung – beschworen. „Das wiederum heißt keineswegs, dass nur noch „schöne“ Spiele erzeugt werden dürfen. Es bedeutet vielmehr, dass sich die Industrie nicht nur am Markt, sondern auch an politischen, kulturellen und sozialen Fragestellungen zu orientieren hat und sich seiner Kraft bewusst werden sollte“ (ebd.). Pädagogische Fachkräfte stehen damit auch immer vor der Frage, ob sie in ihrem Handeln nur ‚Consumer Training‘ betreiben und die Mediennutzer*innen kompatibler zu Medienprodukten machen oder ob man in der Lage ist, einen weiter reichenden Bildungsimpuls zu setzen. Die Kulturperspektive des Gaming schließt

daher an das von Mitgutsch für das Serious Play herausgestellte Rollenmodell des ‚Konnexherstellers‘ an. Auch die Kulturperspektive will, zwar durchaus anders als eine sicherheitsorientierte Medienkompetenzorientierung, eine zusätzliche Reflexionsschleife in den Spielgenuss mit einschreiben und artikuliert so die Erwartung an eine kultursensible Haltung beteiligter Akteur*innen.⁴⁶

(2) Medialität von Computerspielen als Ludens

Computerspiele werden in Öffentlichkeit und Wissenschaft in den meisten Fällen unter dem Überbegriff ‚Neue Medien‘ oder ‚Digitale Medien‘ diskutiert, womit zumeist alle Medien, die Daten in digitaler Form übermitteln, bezeichnet werden. Daher werden diese Spiele auch dominant mithilfe von Medientheorien betrachtet. Dass es sich bei Computerspielen darüber hinaus auch um Spiele mit einer ludischen und spielerisch-kulturellen Dimension handelt, wird zumeist vernachlässigt. Im Diskurs ist eine Berücksichtigung von Spieltheorien eher eine Randerscheinung (vgl. Mitgutsch/Schrammel 2008, S. 69). Für den kollektiven Akteur der ‚Kulturapologet*innen‘ stellt die spieltheoretische Rahmung jedoch ein wesentliches argumentatives Gerüst dar, mit deren Hilfe die eigenen Sprecher*innenpositionen in Stellung gebracht werden. Nach Jesper Juul, einem wichtigen Spieltheoretiker in den Game Studies, sind Computerspiele „a rule-based system with a variable and quantifiable outcome, where different outcomes are assigned different values, the player exerts effort in order to influence the outcome, the player feels emotionally attached to the outcome, and the consequences of the activity are negotiable“ (Juul 2005, S. 36). Auffällig ist, dass Juul hier nicht von jeglicher Spielaktivität spricht. Freies

⁴⁶ Manche Spieler*innen wehren sich jedoch auch dagegen, dass das Medium Computerspiele, das sie zu Unterhaltungszwecken nutzen, in gesellschaftliche und kulturelle Debatten eingebunden wird. Beispielhaft ist dafür die sogenannte Gamer-Gate-Debatte. Dabei ging es primär um das Thema Sexismus und Frauenfeindlichkeit in der Gaming-Community. In Nachfolge einiger kritischer Youtube-Videos von Arnita Sarkeesian ‚Tropes vs. Women‘, die aufzeigten, welche stereotype Frauenbilder in Computerspielen weiterhin dominant sind, wurden sie und andere weibliche Akteurinnen der Computerspielbranche verbal scharf attackiert und bedroht. Hier liegt zwar ein deutliches thematisches Bias vor, insofern die Akteur*innen der Debatte sicherlich bei einem anderen Thema nicht so scharf reagiert hätten wie beim Thema Geschlecht. Dennoch zeigt sich dabei auch, dass die Kulturperspektive auf Computerspiele keineswegs widerstandslos Anklang findet. Denn sie bedeutet, dass auch Computerspieler*innen mit gesellschaftlichen und kulturellen Erwartungen konfrontiert werden. Je stärker ein Medium in kulturelle Diskurse und Institutionen eingebunden ist, desto stärker müssen sich die beteiligten Akteur*innen zu diesen Themen positionieren. Eine Kulturperspektive auf Computerspiele sorgt daher nicht nur für die Anerkennung des Mediums, sondern artikuliert auch eine Erwartung an eine kultursensible Haltung aller Akteur*innen rund um das Medium, seien es Spieler*innen, pädagogische Fachkräfte, Spieleentwickler*innen oder Publisher.

und assoziatives Spielen (Play) ist in dieser Definition nicht aufgeführt. Wenn im Kontext von Computerspielen vom Prozess des Spielens die Rede ist, dann ist damit das Spielen in regelbasierten Systemen (Game) gemeint. Computer sind strukturell gut für solche Spiele geeignet, da Spiele nicht an bestimmte materielle Geräte oder Objekte gebunden sind, sondern an die Bearbeitung von Regeln, was der Grundstruktur von Computern entspricht. Computer ermöglichen, entgegen klassischen Brettspielen und anderen Spielformen, wesentlich komplexere Regelsysteme, die Spieler*innen davon befreien, deren Einhaltung zu überwachen oder alle Regeln bereits im Vorfeld zu kennen. Auch können Spieler*innen in Computerspielen durch die nicht-physische Repräsentation von Spielelementen wesentlich umfangreichere, komplexere oder gefährlichere Spielzüge durchführen. Computer und Regelspiele, so lässt sich sagen, arbeiten gut zusammen (vgl. Juul 2005, S. 53f).

Im Rahmen einer spieltheoretischen Betrachtung von Computerspielen nimmt in der Forschung der Game Studies darum die Frage, ob Computerspiele primär Geschichten sind oder regelbasierte Spiele, einen großen Raum ein. Diese unterschiedlichen Perspektiven werden als Narratologie und Ludologie bezeichnet. In den 1990er Jahren dominierte die Ansicht, dass Computerspiele als interaktive Geschichten oder als Texte analysierbar seien. Mit den 2000er Jahren folgte daraufhin ein ‚ludic turn‘, in dessen Folge die Regelmäßigkeit von Computerspielen und deren Generierung von Handlungsräumen in den Vordergrund rückte. Nach Jesper Juul sind Regeln und Fiktion zwar aufeinander bezogen, jedoch handele es sich aufgrund der Prozeduralität bei Computerspielen immer noch primär um Spiele. Wie Markku Eskelinen kritisch anmerkt: „If I throw a ball at you I don't expect you to drop it and wait until it starts telling stories“ (Eskelinen 2001). Dabei werden Topoi und fiktionale Welten nicht im Hinblick auf ihre Anschlussfähigkeit an das reale Leben, sondern dahingehend diskutiert, wie sich Fiktion und Regeln ergänzen, behindern, überlappen oder voneinander unterscheiden.⁴⁷ So werden Computerspiele unter der Brille der Ludologie eher als widerspenstiges Medium, was das Erzählen von Geschichten betrifft, denn als gefährliches oder riskantes Medium betrachtet. Für die Kulturperspektive sind sowohl die narratologisch als auch die ludologische Sichtweise relevant. An die narratologische Perspektive können transmediale Bezüge, die Rolle von Computerspielwelten zum Aufbau oder zur Ergänzung fiktionaler Welten oder die Diskussion von Topoi

⁴⁷ Beispielsweise wird dort differenziert, dass es im Kontext eines Computerspiels Elemente gibt, die nur fiktional sind, wie die Hintergrundgeschichte, solche die nur als Regel existieren, wie der Lebensbalken von Charakteren und solche die beide Elemente vereinen, wie eine durch die Spielwelt erklärte Fähigkeit durch Magie Dinge zu bewegen (vgl. Juul 2005).

anschließen (vgl. Juul 2005, S. 156ff)⁴⁸. Die Narrative von Computerspielen sind so ein Beitrag zum Repertoire an Erzählungen und Zeichen, mit denen die Perspektive auf Welt, Gesellschaft und Menschen angereichert werden. Entsprechend sind die fiktionalen Welten und Narrative von Computerspielen in Literatur- oder Kulturwissenschaft bearbeitbar. Eine ludologische Perspektive ermöglicht es dagegen an die Idee der kultur-, identitäts- und gesellschaftsbildenden Kraft des Spielens (vgl. Huizinga 2009 und Mead 2020) anzuknüpfen.

Die Differenzierung von Game und Play und Regeln und Fiktion ist zudem bedeutend für die Beurteilung und Bewertung des Handelns in Computerspielsettings. Das spielerische Handeln ist in Computerspielen durch das je nach Spieltyp⁴⁹ unterschiedlich austarierte Verhältnis von Regeln und Gameplay definiert. Die Regelstruktur limitiert sowohl das Handeln der Spieler*innen, verleiht bestimmten Handlungen im Spiel aber auch Bedeutung. Das Gameplay als tatsächlicher Akt des Spielens ist durch die Regelstruktur, die Verfolgung des Spielziels durch die Spieler*innen und dessen Repertoire an Strategien und Spielmethoden moderiert. Die Anwendung der ermöglichten Handlungen und die Reaktionen des Games auf diese Handlungen konstituiert daher das Maß an Flexibilität des Gameplay (vgl. Juul 2005, S. 56ff). Daher ist das spielerische Handeln in Computerspielen nur beschränkt durch die Beobachtungen und Interpretationen der narrativen Elemente und Grafik durch die Spieler*innen bestimmt. Diese technisch-formale Betrachtungsweise behandelt den „player as a part of the game system“ (Aarseth 2014, S. 188). Seine Agency ist größtenteils festgelegt auf die Rolle, die ihm das Spiel zuweist, sowohl was die ermöglichten als auch die verhinderten Handlungsmöglichkeiten angeht, und ist damit eher auf role-taking als auf role-making ausgelegt. Die Grafik und Erzählstruktur des Computerspiels entledigt sich dadurch der Referenz auf die reale Welt und fungiert vielmehr als Stütze der Adaption der Spieler*innen an die Spielmechaniken. Wer als Spieler*in ein Computerspiel spielt, lernt also, worauf auch Jürgen Fritz hingewiesen hat, zu spielen und nicht seinem Handeln einen auf die reale Welt übertragbaren sozialen Sinn zu geben. Lebensweltlich wird das Computerspielen als fiktive Spielewelt, die der realen Welt gegenübersteht, gerahmt.

⁴⁸ Zwar hält Jesper Juul die narratologische Sichtweise für durchaus berechtigt in Bezug auf Computerspiele, jedoch nur eingeschränkt gültig, wenn es darum geht, den Aspekt der Story, also einer irgendwie gearteten Abfolge von Ereignissen, zu betrachten. Das liegt daran, dass Spiele gerade ausgeführte und aneinandergeschaltete Ereignisse sind und daher nicht als kohärente Story betrachtet werden können (vgl. Juul 2005, S. 158).

⁴⁹ Roger Caillois (1966) unterscheidet vier Typen von Spielen anhand der Kategorien Wettstreit (Agon), Zufall (Alea), Maskierung (Mimikry) oder Rausch (Illinx). Innerhalb dieser Kategorien können Spiele zwei Polen zugeordnet werden, dem launenhaften, unkontrollierten Spiel (paidia oder Play) oder dem konventionellen und ordnenden Spiel (ludus oder Game).

Im Computerspiel betritt man den Spielraum, der keine Lokalität, sondern ein eigener Sinnbereich ist, „in dem die Normalität außer Kraft gesetzt wird und so Freiräume des Erlebens und Handelns entstehen – hier ist alles, was der Fall ist, nur ein Spiel“ (Thiedke 2010 nach Fritz 2011, S. 142f). Kennzeichen dieser virtuellen Spielewelten sind, dass vollzogene Handlungen Probehandlungen sind, die von realweltlichen Konsequenzen entlastet sind. Die Auswirkungen bleiben auf den virtuellen Raum begrenzt.

Darüber hinaus ist die Erfahrung von Computerspieler*innen mit einem spezifischen Spiel oder Spielgenre für Juul relevant in Bezug darauf, wie Spieler*innen sich das Spiel aneignen. Unerfahrene Spieler*innen, die sowohl das Spiel als auch das Genre nicht kennen, müssen sich nicht nur die fiktionale Welt aneignen, sondern darüber hinaus die Spielmechaniken kennenlernen und sind dafür oftmals auf die Hinweise angewiesen, die in der Spielwelt gegeben werden.⁵⁰ Demgegenüber können erfahrene Spieler*innen bereits auf die Regelkonventionen von Genres zurückgreifen und müssen sich das Spielverständnis nicht neu erarbeiten. Dadurch können sie zwischen relevanten und redundanten Informationen in Bezug auf die Aufgabe unterscheiden und ihre Informationsverarbeitung auf die relevanten Informationen beschränken. Das ermöglicht Spieler*innen, insbesondere wenn die Präsentation der fiktionalen Welt für den Spielerfolg nicht relevant ist, das Spiel nur in seinen abstrakten Spielmechaniken wahrzunehmen und zu spielen. So kommt es mitunter vor, dass gute Spieler*innen in Shootern die graphischen Details der Spielumgebung gezielt reduzieren, um spielstörende Umgebungsdetails auszublenden und die Aufmerksamkeit auf die spielrelevanten Aufgaben zu fokussieren (vgl. Juul 2007). Auf diese Weise ist es jenseits der Habitualisierungsthese in der Medienwirkungsforschung erklärbar, dass Vielspieler*innen von der Darstellung von Gewalt und Tod weniger berührt werden als unerfahrene Spieler*innen.

Die ludologische Brille auf Computerspiele verdeutlicht damit, dass unabhängig von pädagogischer Intervention und der Förderung von Medienkompetenz Computerspieler*innen bereits dadurch, dass sie konventionalisierbare Spiele spielen, einen Wahrnehmungs- und Informationsverarbeitungsfiler haben. Spieler*innen haben, gerade weil sie in der Realität die Regeln des Spiels anwenden, ein Wissen darüber, dass sie sich in einem Spiel bewegen und ihr Spielhandeln erlangt nur Sinn in Bezug auf die Spielregeln und Spielwelt und hat nur eine sehr

⁵⁰ Heutige Spiele dokumentieren die Spielregeln i.d.R. nicht mehr in Handbüchern, die vor dem Spielbeginn gelesen werden müssen, sondern implementieren eine langsame Lernkurve in Tutorial-Levels, um die Spieler*innen an die grundlegenden Spielmechaniken heranzuführen. Daher müssen Spieler*innen mittlerweile die entweder als Textfeld oder auch nur als subtiler Hinweis in der Spielwelt aufscheinenden Lernanlässe erkennen und nutzen, um das Spiel erfolgreich nutzen zu können (vgl. Bopp 2010).

geringe Referenz auf die reale Welt.

In einer spieltheoretischen Perspektive sind für die pädagogische Nutzung von Computerspielen spielmotivierende Aspekte, die Spieldynamik und die erzeugte Spielfreude leitende Perspektiven. Lernen wird dabei eher als Effekt und Begleiterscheinung von Spielen betrachtet, weswegen es nicht um Lerneffizienz, sondern um Spieleffizienz geht. Wenn Spielhandeln kritisiert wird, dann zumeist nur unter der Maßgabe, dass die Potentiale, die im Spielen angelegt sind, nicht ausgeschöpft werden und daher eine pädagogische Aufgabe gerade darin bestünde, das Spielen anzuregen, ihm neue Impulse zu geben oder Vereinseitigungen durch neue attraktive Möglichkeiten zu kompensieren (vgl. Einsiedler 2001). Das Deutungsmuster ‚Risiko‘ wird von den ‚Kulturapologet*innen‘ daher nicht zugunsten von Chancen austariert, sondern zugunsten einer Betrachtung auf Spielkompetenz zurückgestellt. Die ‚Kulturapologet*innen‘ positionieren sich auf diese Weise als Gegendiskurs zum Narrativ der sozialen Bedrohung, indem sie das Handeln in Computerspielen als Spielhandeln beschreiben.

(3) Kulturalisierung und Ästhetisierung von Gewalt

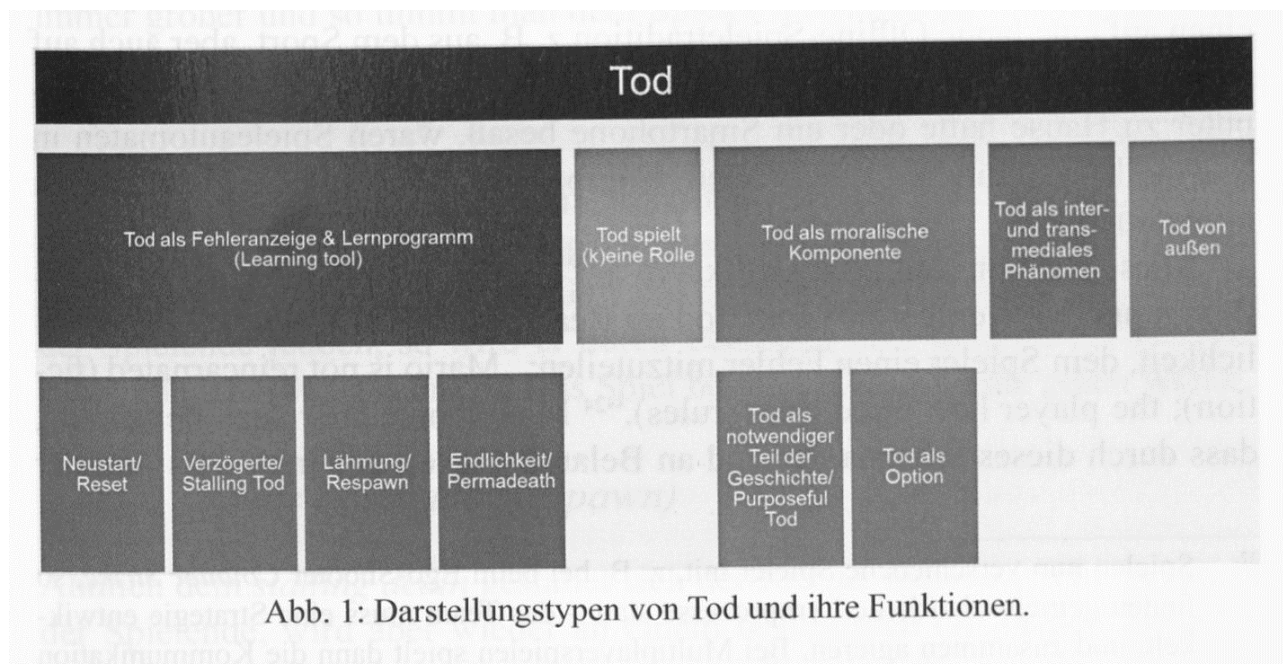
Die Besprechungen von Gewaltdarstellungen in Computerspielen fokussieren in Medienwirkungsannahmen auf die aktiven Handlungen, die Spieler*innen in Ego-Shootern ausführen und mit denen sie anderen virtuellen Gestalten Gewalt antun, um in Anschluss daran zu fragen, inwiefern diese Handlungen mit Einstellungen, kognitiven Prozessen, Emotionen oder Handlungen verknüpft sind, die Gewaltausübung in der Realität betreffen. Die Vorstellung Gewaltdarstellungen in Computerspielen als Kulturgut zu bezeichnen, fällt dagegen. Zwar habe jede Generation ihr Anrecht auf Schund, wie Olaf Zimmermann verdeutlichte, doch, so meint Jürgen Kleindienst, *„Spiele, die das virtuelle Abschlachten von Feinden zum Ziel haben, als „Kultur“ zu bezeichnen, setzt einen sehr weiten Begriff von ihr voraus...“* (Kleindienst/Zimmermann 2008, S. 50). Gesellschaften sind nur ungern bereit, Gewalt in all seinen Facetten als kulturellen Ausdruck gut zu heißen, da gleichzeitig eine Bändigung der Gewalt im Alltag und eine Festbeschreibung der Gewalt auf das Gewaltmonopol des Staates als eine der großen Kulturleistungen der westlichen Zivilisation gelten (vgl. Elias 1969). Doch wie Konstantin Mitgutsch einen gängigen gesellschaftlichen Topos im Rahmen des Diskurses erneut bekräftigt: *„Die Darstellung von Gewalt kann kein Argument sein, etwas nicht als Teil der Kultur zu bezeichnen, im Gegenteil: gerade Gewalt und Krieg sind wesentlicher Teil unserer Kultur“* (Mitgutsch 2010). Was er an der Ilias und der Odyssee von Homer oder anderen Epen der griechischen Antike verdeutlicht. Diese sind gespickt von Gewalt und gelten als höchste Ausdrucksformen klassischer Kultur. Diesem Argument folgend umfasst eine Kulturperspektive auf Spiele trotz ihrer Vorbehalte

immer auch deren gewalthaltige Facetten. Unter einer kulturellen Perspektive wird Gewalt als ein multiperspektivischer Symbol- und Erfahrungsraum betrachtet, der vielfältig interpretierbar ist, transmediale Bezüge hat, spielmechanisch implementiert ist, im Spiel als strategisches Handeln erfahrbar und mit dem generelleren Thema Tod verknüpft ist. Christoph Bareither bringt daher den Begriff der „ludischen Gewalt“ ein, der „die durch körperliche oder verbale Signale erreichte Bezugnahme auf faktische physische [und auch virtuelle, Anm. M.L.] Gewalt innerhalb eines metakommunikativ als nicht-ernsthaftes Spiel gerahmten Prozesses“ (Bareither 2016, S. 62) meint. Bei der ludisch-virtuellen Gewalt handelt es sich um Aushandlungsprozesse der Spieler*innen mit den vom Spiel angebotenen Gewaltphänomenen und ist somit ohne die aktive Interpretationstätigkeit der Spieler*innen und ohne die Integration in narrative und spielmechanische Gerüste nicht denkbar. Diese situative und spielspezifische Rahmung von Gewalt legt auch die Bandbreite fest, welche emotionalen Erfahrungen daraus entstehen können. Gewalterfahrung an Gewaltdarstellungen in Computerspielen, so geht aus dem Deutungsmuster ‚Kultur‘ hervor, hängt damit nicht nur, wie in der Medienwirkungsforschung nahegelegt wird, von personalen und sozialen Rahmenbedingungen ab, sondern wesentlich von der interpretierenden Praktik des Spielens und der spielmechanischen und narrativen Einbettung der Medien-gewalt⁵¹.

Dabei kann unterschieden werden zwischen der Gewalt, die Spieler*innen gegenüber anderen Spieler- oder Nicht-Spieler-Charakteren ausübt, der Gewalt, die auf den Spieler-Charakter ausgeübt wird und zum Tod des Avatars führt, der Gewalt und dem Tod als narrative Komponente und der Thematisierung von Gewalt und Tod in intermedialen oder kulturpraktischen Bezügen. Die Phänomene Tod und Gewalt sind daher nicht auf einzelne Spielgenres festgelegt, sondern finden sich in unterschiedlichsten Genres, Settings und spielmechanischen Implementierungen.

Eine übersichtliche Kategorisierung unterschiedlicher Ausprägungsformen des Todes im Computerspiel findet sich bei Palkowitsch-Kühl (2016):

⁵¹ In der Medienwirkungsforschung wird mittlerweile durch die Berücksichtigung unterschiedlicher Spielstile und damit unterschiedlichen Möglichkeiten und Intensitäten mit Gewaltdarstellung in Kontakt zu kommen, ebenfalls die Praktik des Spielens mit in Forschungsdesign integriert. Das unterscheidet sich jedoch trotzdem sehr stark von der in der Kultur- und Spielperspektive dargestellten Filterfunktion von Spielmechaniken, spielregeltechnischem und genrekonventionellem Spielhandeln, da in der Medienwirkungsforschung dadurch nur je Spielstil variierende Häufigkeiten und Intensitäten angenommen werden.



Das hier auffällige Fehlen des von Spieler*innen durch ihr spielerisches Handeln verursachten Todes bei anderen Spielfiguren oder Nicht-Spieler-Charakteren erklärt sich dadurch, dass die Autorin die Leser*innen nach eigenen Worten einladen möchte, sich jenseits von dem „einseitig stigmatisierenden Eindruck und massenmedialen Darstellungen von Ballerspielen und Metzelorgien in der Thematik des Todes in Computerspielen auseinanderzusetzen“ (Palkowitsch-Kühl 2016, S. 76). Auf die Eigenheiten in der Besprechung der Ausübung von Gewalt innerhalb der Kulturperspektive wird anschließend näher eingegangen.

Die Erfahrung, als Spieler*in selbst im Spiel zu sterben, findet unter der Maßgabe der Wiederholung statt. Durch trial-and-error werden Versuche unternommen, die Herausforderungen des Spieles zu bewältigen und im Moment des Scheiterns, dem eigenen Tod, setzt die Spielmechanik die-and-retry oder Re-Entry ein. Der Fehler führt nicht zum Abbruch des Spiels, sondern zu einem vorherigen vordefinierten Punkt der Erzählung oder der Handlung zurück, von dem aus man es nochmal versuchen kann. Dafür werden vom Spiel selbst automatisch oder von Spieler*innen Speicherstände erstellt, die ein solches Zurückspringen ermöglichen.

Moderne Spiele versuchen immer weniger den Spielfluss zu stören, auch nicht durch Verletzungen oder den Tod der eigenen Spielfigur. Wo bei Super Mario eine Verletzung oder ein Absturz zum Verlust eines von drei Leben und zum erneuten Levelstart führte (Tod als Reset), haben moderne Ego-Shooter Lebensbalken, die einige Treffer gestatten, bevor man stirbt (Stalling Death). Spielmechanisch werden mittlerweile nur noch kurze Ruhepausen vor der automatischen Regeneration eingebaut. In solchen spielmechanischen Implementierungen verursacht der Tod bei Spieler*innen kaum Unannehmlichkeiten und zieht somit auch keine emotionale

Involvierung nach sich, er ist nach Klastrop (2007, S. 4) „risk-free“. Vielmehr führt eine solche Implementierung des Spieler*innen-Todes zu einer Implementierung der Aufforderung zur Selbstoptimierung (Nohr 2014), um die Spielanforderungen zu bewältigen. Die Spiele selbst liefern in der Regel keine Erklärungen für diese skurrile Möglichkeit an einem Speicherpunkt wiederaufzuerstehen oder multiple Leben zu haben. Fiktion und Regeln, zwei zentrale Kennzeichen von Computerspielen (Juules), fallen dabei auseinander. Wie ikonisch durch den ‚Game Over‘ Bildschirm dargestellt, bricht ein solches Re-Entry die Immersion in der Spielwelt.

Permadeath, also das Phänomen, dass der Tod der eigenen Spielfigur im Computerspiel dauerhaft und unwiderruflich ist, ist ein besonderes spielmechanisches Element, das eher selten eingesetzt wird. Die Verwendung der besonderen Wortkonstruktion Permadeath, eine Kombination aus permanence und death, zeigt bereits, dass der eigene Tod im Computerspiel eine gänzlich andere Form und Bedeutung annimmt als im alltäglichen Sprachgebrauch, in der Tod immer dauerhaft gedacht ist. Permadeath in Spielen soll entweder das Ausmaß der Herausforderung in Spielen steigern oder dem Thema des Todes eine prominentere Bedeutung in der Spielerfahrung einräumen. Mitunter wird mit der Spielmechanik des Permadeath eine Medienkritik daran formuliert, welcher Stellenwert Tod, Trauer und Bestattung in Spielwelten beigemessen wird (vgl. Palkowitsch-Kühl 2016, S. 85).

Bei der narrativen Implementierung von Gewalt und Tod spielen, entgegen der spielmechanischen Implementierung in der Ausübung und Erfahrung von Gewalt, moralische Komponenten eine stärkere Rolle. Wird der Tod von Spielfiguren als Teil in die Geschichte des Spiels eingewoben in Form von Sterbeszenen vertrauter Personen, Beerdigungsszenen oder durch den eigenen Tod, die nicht durch Interaktion verhindert werden können, wird er zumeist theatralisch inszeniert und emotional als ein bedeutungsvoller Tod präsentiert. Genauso sieht es mit der von Palkowitsch-Kühl so genannten Implementierung ‚Tod als Option‘ aus. Dabei wird der Tod oder das Leben von Spielfiguren als Konsequenz spielerischer Entscheidungen implementiert und narrativ eingewoben. Dieser Tod ist dann kein falscher und zu revidierender Zustand oder ein Aus-dem-Spiel-Nehmen von Gegner*innen, sondern eine Bedeutungsintensivierung von Entscheidungen, indem diese eine große Tragweite auf Charaktere in der Spielwelt haben und über deren Weiterleben entscheiden. Diese Interaktionsebene erfordert von Spieler*innen, sich in Entscheidungen mit den eigenen Werten auseinanderzusetzen.⁵²

⁵² Das Spiel ‚That Dragon, Cancer‘ setzt sich beispielsweise dezidiert mit dem Sterben auseinander. Hier wird Tod nicht als Macht über Leben und Tod, sondern als unausweichliche Auseinandersetzung mit dem Tod einer geliebten Person, in dem Fall das Kind der Spieleentwickler, das an Krebs stirbt, implementiert. Darüber setzte eine kritische Debatte darüber ein, ob sich der Sterbevorgang im Medium Computerspiele überhaupt darstellen

Neben dem Tod als intermedialem Phänomen, das das Setting und die Bezüge zu Lebenden und Toten aus Referenz- oder Begleitmedien (Bücher, Comics, Filme, etc.) aufgreift, spielen darüber hinaus noch die Auseinandersetzungen mit dem Tod durch die Spieler*innen selbst, jenseits von spielmechanischen und narrativen Implementierungen durch die Entwickler, eine Rolle (vgl. Palkowitsch-Kühl 2016). In Form von Fan-Art, Machinimas (eigenproduzierte Filme in Spielengines) oder Foren-Diskussionen über Szenen und Entscheidungen in Spielen setzen sich Spieler*innen mit ihren Spielerfahrungen auseinander und thematisieren diese entweder schriftlich oder durch mediale Re-Artikulationen (vgl. Ring 2012).⁵³

Die in Computerspielen häufigste anzutreffende Form der Konfrontation mit Gewalt und Tod ist jedoch die von Spieler*innen ausgeübte Gewalt. Die Spieleforscherin Marie-Laure Ryan (2001) meint sogar, „the theme of shooting exploits with a frightful efficiency the reactive nature of the medium“. So argumentiert sie, dass die Dominanz von Gewalt in Computerspielen nicht nur kulturelle Gründe hat, „but I think that it can be partly explained by a desire for immediate response“. Das Medium Computerspiel ist auf Responsivität angelegt und auch Spieler*innen wollen deshalb, dass ihre Handlungen direkte Effekte haben, wofür die Ausübung von Gewalt zwar der einfachste und auch einer der verbreitetsten Ausdrücke und Mechanismen ist, aber keinesfalls der einzige. Diese reaktive Seite des Mediums und des Spieler*innenhandelns wird in zwei Argumentationsfiguren mit der Kulturperspektive verknüpft.

Einerseits werden Gewaltdarstellungen nur als Terrain oder Kulisse eines Medienhandelns betrachtet, das im Wesentlichen den Spielregeln des Computerspiels folgt, um es erfolgreich zu spielen. Shooter-Spiele werden unter der Brille der Ludologie ihnen nicht als ein ‚Killerspiel‘ beschrieben, sondern als ein wettkampforientiertes Spiel (Agon), bei dem klare und einfache Regeln (Game) – gegenüber dem assoziativen Spielhandeln (Play) – das Spielhandeln leiten und in dem Orientierung und Reaktionsschnelligkeit im Vordergrund stehen. Gute Spieleleistungen kann demnach nur erbringen, wer Leistungsbereitschaft zeigt und Teamplay und

lässt oder spielerisch nachvollzogen werden kann und nachvollzogen werden sollte (siehe auch: <https://www.gamespodcast.de/2016/02/07/runde-44-der-krebstod-eines-kindes-als-spiel-that-dragon-cancer> (16.02.2017)).

⁵³ Ein besonderes Ereignis, das auch vielfältige Berichterstattungen in der Computerspielefachpresse nach sich gezogen hat, ist der sogenannte ‚World of Warcraft‘ Funeral Raid. Im Spiel ‚World of Warcraft‘ sollte eine Gedenkfeier für eine Spielerin abgehalten werden, die im realen Leben starb. Diese Gedenkfeier wurde jedoch von anderen Spielenden angegriffen und im Nachgang zu diesem Ereignis eine Debatte über das Verhältnis von Spielregeln und Regeln des sozialen Lebens geführt. Ob Beerdigungen in Spielen stattfinden sollten, ob die Angreifer Spielregeln gebrochen hätten oder ob sie gegen geltende soziale Regeln verstoßen hätten.

Kommunikation erfolgreich gestalten kann (Mitgutsch/Schrammel 2008). Dabei wird das Teampplay durch die Regelstruktur befördert, dadurch dass man einem Team angehört, nicht während einer Runde respawnen kann, Ziele implementiert sind, die eine Runde für ein Team entscheiden können und die Spielfiguren sich relativ langsam bewegen (vgl. Juul 2005, S. 87ff).⁵⁴ Auf diese Weise können relativ simple Regelfestlegungen das Gameplay stark ändern. Zufall und Glück oder individuelles Können wird durch Teampplay und Können ersetzt. Gewalt missbraucht daher nicht unbedingt die reaktive Seite des Mediums, sondern funktioniert als Schauplatz der Inszenierung eines Wettkampfspiels. Durch die klaren und festgesetzten Regeln des Spiels werden Spielenden nur ein begrenzter Handlungsraum für ihr Tun und Denken bereitgestellt, weswegen nicht das Spielen von Counter-Strike als gewaltfördernd angesehen wird, sondern wenn überhaupt, dann das Spielen von Counter-Strike entgegen der Spielmechaniken und -regeln und der Versuch, jenseits der Spielmechanik und des Spielziels Freude am Töten aller Spielfiguren zu empfinden.

Andererseits werden die reaktiven Dimensionen des Spielens als Möglichkeit betrachtet, sich kreativ und künstlerisch auszudrücken. Von Brincken (2012) betrachtet Gewaltausübung und -darstellung in Computerspielen im Sinne ästhetischer Erfahrungen, des Vergnügens am Schrecklichen. Der Schrecken und die Gewalt ließen sich als etwas Angenehmes, Anziehendes und Faszinierendes erfahren. Durch die ambivalente Position der Spieler*innen zwischen Involvierung und dem Status als Zuschauer*in, trete man so weit aus der Realität des Geschehens heraus, dass eine „quasi-ästhetische Schau“ (ebd., S.226) ermöglicht wird. Durch Prozesse der Verfremdung und Ästhetisierung werden die abstoßenden Momente des Schrecklichen und Gewalttätigen überschrieben. Dadurch büße das Gewalttätige seinen Schrecken ein und sie könne stattdessen in Erstaunen versetzen und man könne sich der Gewalt ermächtigen, um über die virtuellen Erlebnisräume Kontrolle und Verfügungsgewalt auszuüben. Dabei können die Spieler*innen „als Akteur, Co-Regisseur und Zuschauer gleichzeitig“ (ebd., S. 235) agieren und so ästhetische Choreographien orchestrieren. Die Waffe sei dabei das Werkzeug der Entscheidung und Gestaltung des digitalen Raums. Andre Peschke beschreibt im Magazin GameStar die Gewalt im Spiel als „Staffelei [...], auf der er [der/die Spieler*in] selbst malen darf, anstatt nur eine statische, vorgefertigte Welt zu betrachten. [...] Der Spieler malt, im weitesten Sinne, mit der Schusswaffe als Pinsel“ (Peschke 2013). In solchen Erfahrungsräumen wären dann ähnlich wie

⁵⁴ Das veranschaulicht Juul anhand von Counterstrike im Kontrast zu Quake III Arena. Counterstrike ist aufgrund dieser Spieldesignelemente ein Taktik-Shooter, wohingegen Quake III ein trotz Fraktionen individuell gespielter fast-paced Shooter ist. Bereits kleine Designentscheidungen und Regeländerungen beeinflussen in großem Umfang die Art wie ein Computerspiel gespielt wird.

im spielerischen Zugang moralische Zugänge suspendiert. Das bedeute aber nicht, dass man stattdessen amoralische Erfahrungen mache, sondern dass man Erfahrungen mache, die nicht in moralische Kontexte gestellt werden, sondern im Sinne des Experimentierens und Gestaltens ästhetischen Kriterien folgen.

Sowohl die spielerische als auch die ästhetische Perspektive zeichnen Perspektiven der Spieler*innen auf das Spielerleben nach und konzentrieren die Subjektorientierung auf die Struktur von Handlungen. Das führt eine weitere Codierung ein, die zwischen Spieler*innen und Nicht-Spieler*innen unterscheidet. Jürgen Fritz weist in seiner Rahmungstheorie des Computerspiels darauf hin, dass der Konflikt um Gewaltdarstellungen in Computerspielen primär ein Rahmungskonflikt sei. Dieser Rahmungskonflikt resultiere aber nicht aus unterschiedlichen gesellschaftlichen Interessen und Steuerungsideen für neue Medien, sondern aus der jeweiligen Position gegenüber dem Spielgeschehen in Computerspielen und den daran anschließenden verkennenden Interpretationen des Gegenübers. „So wird der aktive Gamer die Vorhaltungen und Bedenken des Zuschauers als Ausdruck von Unkenntnis und Inkompetenz, von unzulässiger Bevormundung und Moralisierung wahrnehmen. Die besorgten Zuschauer hingegen erleben die Argumentationen der Computerspieler als „blind“ gegenüber Tatsachen, als „verharmlosend“ oder gar als „amoralisch““ (Fritz 2011, S. 146). Aufgrund dessen wird der Diskurs eher als ein Konflikt zwischen Spieler*innen und Nicht-Spieler*innen betrachtet. Denn wenn alle wüssten, wie Computerspieler*innen Spiele wahrnehmen, würde nicht so scharf darüber gestritten. Entsprechend ist Fritz Lösungsvorschlag „Verständnisbrücken“ zu bauen: „das Gespräch suchen, sich auf Spielprozesse einlassen, den eigenen Rahmen (und dessen Randbedingungen) sich bewusst und anderen transparent machen. [...] Die Beteiligten müssen Kenntnis davon erlangen, aus welchen Perspektiven, Blickwinkeln, Sozialisationsprozessen, Nutzungsinteressen, Kompetenzen und Erfahrungen mit den verschiedenen Medien sich die verschiedenen Rahmen bilden konnten“ (ebd., S. 147).

(4) Handlungsorientierte Medienpädagogik

Die ‚Kulturapologet*innen‘ argumentieren mehrheitlich nicht mehr unter Bezugnahme auf das Medienwirkungsparadigma, sondern orientieren sich am Uses and Gratification Ansatz. Wie bei den ‚Chancenoptimist*innen‘ wird die Frage, was Medien mit den Nutzer*innen machen, umgekehrt und die Frage gestellt, was machen Nutzer*innen mit den Medien (vgl. Hüther/Po-dehl 2010, S. 125). Subjekte sind nicht mehr passiv einem Medienangebot ausgesetzt, sondern wählen eigenwillig aus einem Angebot aus und eigenen es sich in ihrem Alltag und ihrer Lebenswelt an. Der Umgang mit den Medien und die nach eigenen Interessen und Präferenzen

stattfindende Auswahl werden als Spielhandeln beschrieben. Dabei geht es nicht nur um die Rezeption, sondern vor allem auch um die Produktion eigener medialer Kommunikate, die als Räume subjektiver Erfahrungen fungieren (vgl. Krotz 2017, S. 25). Die Heranwachsenden werden dabei als kompetente Subjekte betrachtet, die nicht defizitär sind, sondern fähig sich zu entwickeln (vgl. Herzig 2012, S. 32). Dabei dienen Medien nicht nur zur Exploration der Lebenswelt, sondern auch zur Artikulation eigener Interessen. Die spieltheoretische Herangehensweise der ‚Kulturapologet*innen‘ hat dabei jedoch noch keine eigene pädagogische Subdisziplin ausgebildet, sondern verfährt weiterhin im Horizont der Medienpädagogik, was zu der begrifflichen Ambivalenz der gleichzeitigen Besprechung von Computerspielen als Spielen und als Medium führt.

Das zentrale Ziel handlungsorientierter Konzepte ist die Kompetenzvermittlung. Doch hierbei geht es nicht um eine Fokussierung auf die Kritikdimension der Medienkompetenz wie bei den ‚Beschwichtiger*innen‘. Durch die entdramatisierende Betrachtungsweise von Gewaltdarstellungen ergibt sich kein dringlicher Wahrnehmungsfokus. Vielmehr wird unter Medienkompetenz ein souveräner Umgang mit Medien verstanden. Handlungsorientierte Konzepte erfordern dabei das aktive Spielen von Computerspielen. Ein bloßes Besprechen ist nicht ausreichend, denn nur in Spielen und der Spiele*innenperspektive wird die Rahmung und Handlungsorientierung anschaulich. Medienkompetenz ist dabei eng an den Begriff der kommunikativen Kompetenz gekoppelt (vgl. Schell 2016). Dadurch werden zum einen alle Dimensionen des klassischen Medienkompetenzmodells von Baacke (Medienkunde, Medienkritik, Mediennutzung, Mediengestaltung) berücksichtigt, zum anderen betont die kommunikative Kompetenz die aktive Teilhabe und die Einwirkung auf gesellschaftliche Kommunikation. Der Anspruch handlungsorientierter Medienpädagogik bezieht sich auf den Erwerb von Orientierungswissen, um sich in der vernetzten und konvergenten Medienwelt zurechtzufinden, und die Befähigung zur Teilnahme an gesellschaftlichen Diskursen (vgl. Schorb 2008).

Pädagogische Arbeit kann dabei an beiden Codierungen der ‚Kulturapologet*innen‘ ansetzen. Sie kann das spielerische Handeln und die kulturellen Praktiken rund um Computerspiele aufgreifen und so an der Lebenswelt und dem Handlungsrepertoire von Spieler*innen ansetzen, um dieses reflexiv im Hinblick auf Komplexität und Reichhaltigkeit des Erlebens anzuregen. Hier wird auch versucht, Wertschätzung für das Medium, dessen Potentiale und kulturelle Eigenheiten zu erzeugen und einen ästhetischen Blickwinkel einzunehmen. Pädagogische Arbeit kann aber genauso an der Codierung zwischen Spieler*innen und Nicht-Spieler*innen ansetzen und die Divergenz der Perspektive auf das Geschehen auf dem Bildschirm thematisieren.

Durch die Stilisierung von Computerspielen als Kunst und Kultur wird nicht nur eine Beschreibung über den realen Gehalt und die Potentiale von Computerspielen formuliert, sondern auch eine Erwartungshaltung an die Spieler*innen artikuliert. Mit dem Charakteristikum der Kunst geht eine Erwartungshaltung einher, dass Spieler*innen auch kreativ sein sollten, um ihrem Medium gerecht zu werden. Es wird ein hoher Anspruch an die kultur- und kunstbezogene Selbstreflexivität von Konsument*innen von Computerspielen gestellt, den so kaum jemand in der Realität erfüllen kann. Zwar werden entgegen der Medienkompetenzförderung keine Ideal-Normen gesetzt, aber dennoch Abgrenzungen vorgenommen, indem bloß genuss- und spaßorientiertes Spielen geringer geschätzt wird. Bloß „uninspiriertes Gameplay“, wie es Raupach (2010) abschätzig nennt, kann kein pädagogisches Ziel sein. Spaß ist zwar unter der Perspektive der ‚Kulturapologet*innen‘ durchaus legitim, es solle aber eher vertieft über Spielinhalte und ihre Bedeutung für das eigene Leben und die reale Welt nachgedacht werden. Es geht dann um Ideen der Anreicherung von Alltagskultur.

7.3. Institutionalisierung der Problembearbeitung

Das Problem der Mediengewalt ist im Rahmen einer liberalen verfassten Gesellschaft nicht endgültig zu lösen. Die staatlichen Regulierungsbemühungen werden immer wieder durch den Zensurverdacht begrenzt und stehen in widerstreitender Relation zu anderen Grundrechten wie der Meinungsfreiheit, der Kunstfreiheit, dem Zensurverbot und der Freiheit der Berufswahl. Eine vollständige Kontrolle der Seite des wirkenden medialen Stimulus ist daher nicht möglich. Wie Isabell Otto anmerkt: „*Mediengewalt muss regulierbar sein, ohne das Recht auf freie Meinungsäußerung zu gefährden*“ (Otto 2008, S. 219). Genauso wenig kann damit gerechnet werden, dass Medienschaffende freiwillig auf die Thematisierung von Gewalt verzichten, denn das Phänomen der Gewalt gehört zum Grundrepertoire jeder Kunstgattung, ist Bestandteil jeder gesellschaftlichen Wirklichkeit und gehört nicht zuletzt zu sicheren Garanten höherer Absätze. Mediengewalt als Dauerphänomen erfordert daher, sobald es als Problem markiert ist, eine Dauerbearbeitung. Im Laufe der verschiedenen Mediengewaltdebatten seit dem Ende des 19. Jahrhunderts hat sich daher ein komplexes Netz an Regulationsformen organisiert, auf die die staatlichen und anderweitig institutionalisierten Problembearbeitungen des Killerspiel-Diskurses aufbauen.

Dieses Netz an Instrumenten besteht aus drei Säulen. Erstens dem gesetzlichen Jugendmedienschutz, bestehend aus der Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Medien (BPjM), der Unterhaltungssoftware Selbstkontrolle (USK) und dem §131 im Strafgesetzbuch (StGB). Zweitens

ist der Jugendmedienschutz ein ‚Netzwerk‘ aus dem passiven Jugendmedienschutz der regulierten Selbstkontrolle und dem aktiven sozialpädagogisch und medienpädagogisch ausgerichteten Jugendmedienschutz der Medienkompetenzförderung. Die dritte Säule sind Informationsaktivitäten gegenüber Eltern, die aufgrund ihres Erziehungsprivilegs eine zentrale Schnittstelle für die beiden anderen Säulen darstellen (vgl. Schulz/Dreyer 2008, S. 39).

Entgegen der gemeinsamen Titulierung als Jugendmedienschutz und der vielfach vorgetragenen Forderung, dass enger und intensiver zusammengearbeitet werden müsse, um die Probleme einer modernen konvergenten Medienwelt zu bearbeiten (vgl. Thaenert 2016), ist ein Spannungsfeld und Konflikt zwischen Jugendschutzrecht, Eltern und Medienpädagogik hinsichtlich der Konzeption der Mediennutzer*in, der Adressat*in, des Vorgehens und der gegenseitigen Verschränkung feststellbar. Im Folgenden soll daher kurz das deutsche System des rechtlichen Jugendmedienschutzes dargestellt werden, um im Anschluss insbesondere die Rolle der Medienpädagogik im Verhältnis zum rechtlichen Jugendmedienschutz und dessen Probleme und Widersprüche aufzuzeigen, die sich daraus für die Praxis der Medienpädagogik ergeben.

Das System des Jugendmedienschutzes soll verhindern, dass Kinder und Jugendliche mit problematischen und ihre Entwicklung gefährdenden Inhalten in Berührung kommen. Der rechtliche Jugendmedienschutz setzt dabei nicht an der Produktion, sondern erst an der Distribution an. So darf man Kindern und Jugendlichen für das jeweilige Alter (maßgebend sind dafür die Alterskennzeichen ‚ohne Altersbeschränkung‘, ‚ab 6‘, ‚ab 12‘, ‚ab 16‘ und ‚keine Jugendfreigabe‘) nicht freigegebene Medien nicht zugänglich machen. Entsprechend ist der Konsum von jugendgefährdenden oder indizierten Medien unproblematisch möglich, wohingegen alle anderen Akteur*innen, wie Handel, Lehrkräfte oder auch Pädagog*innen an eine bewahrpädagogische Verantwortung gebunden werden, Kindern und Jugendlichen entsprechende Medien nicht zugänglich zu machen. Es ist also bereits ein bewahrpädagogischer Impuls in das Rechtskonstrukt Jugendmedienschutz eingeschrieben, der allerdings nicht ein Effekt des Killerspiel-Diskurses ist, sondern bereits seit der Weimarer Republik Teil des Jugendmedienschutzes ist und sich seitdem nur noch durch Selbstkontrolleinrichtungen für Fernsehen (FSK) und Computerspiele (USK) erweitert hat.

Handelt es sich bei Medien nicht um jugendgefährdende, sondern nur um jugendbeeinträchtigende Medien, kann die Unterhaltungssoftware Selbstkontrolle (USK)⁵⁵ eine

⁵⁵ Die USK, die 1994 in Anlehnung an das Modell der FSK gegründet wurde, prüfte bereits seit ihrer Gründung auf Antrag der Rechteinhaber der Computerspiele diese und erteilte unverbindliche Alterskennzeichnungen. Die USK etablierte dafür sinnlich wahrnehmbare Signale auf den Spielverpackungen von Trägermedien und seit dem neuen Jugendmedienschutzstaatsvertrag 2015 auch bei Spielen, die über das Internet bezogen oder

Alterskennzeichnung vergeben. Seit dem Jugendschutzgesetz von 2003 sind die Spielekennzeichnungen der USK durch ständige Vertreter der OLJB (Oberste Landesjugendbehörden) direkt verbindliche Alterskennzeichnungen im Sinne des Jugendschutzes. Das bedeutet, dass Spiele Kindern und Jugendlichen in der Öffentlichkeit nur zugänglich gemacht werden dürfen, wenn sie für dessen Alter freigegeben sind. Zuvor waren Alterskennzeichen Richtwerte. Jugendgefährdende Medien können durch die BPjM⁵⁶ indiziert werden. Eine Indizierung eines Mediums durch die BPjM hat eine weitreichende Reihe von Abgabe-, Präsentations-, Verbreitungs- und Werbeeinschränkungen zu Folge. So dürfen zwar indizierte Spiele weiterhin noch an Erwachsene verkauft werden, aber nicht mehr öffentlich dafür geworben werden, weswegen eine Indizierung aufgrund der geringen Gewinnaussichten i.d.R. eine Nicht-Veröffentlichung des Computerspiels in Deutschland zur Folge hat, was auch die Zugänglichkeit und Bekanntheit entsprechender Medien bei Erwachsenen erschwert.⁵⁷ Die BPjM indiziert ‚sozialethisch-desorientierende‘ Medien. Als ‚sozialethisch-desorientierend‘ werden solche Medien verstanden, die die Entwicklung von Kindern oder Jugendlichen oder ihre Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit gefährden können, wie es in Anlehnung an §1 SGB VIII formuliert ist. Die BPjM orientiert sich bei ihrer Entscheidungsfindung an dem Typus des ‚gefährdungsgerechten Jugendlichen‘, der genauso wie die Risikogruppe eine Bandbreite an Risikovariablen auf sich vereint. Geschützt werden soll dabei die sozialethische Haltung von Kindern und Jugendlichen. Die Geeignetheit zur Jugendgefährdung wird an problematischen Darstellungen und Inhalten festgemacht. Von diesen Inhalten wird auf eine Medienwirkung und davon auf eine Gefährdung geschlossen (vgl. Barsch 2016).

ausschließlich im Internet gespielt werden können.

⁵⁶ Dabei ist die BPjM so organisiert, dass Prüfungsgremien (entweder ein 12er oder ein 3er Gremium) die Medien sichten und auf dieser Basis Indizierungsgesamtscheidungen fällen. Die Gremien der BPjM sind aus gesellschaftlichen Gruppen zusammengesetzt, die ein pluralistisches Gesellschafts- und Meinungsbild repräsentieren sollen.⁵⁶ Das verleiht der Indizierungspraxis das Bild gesellschaftlicher Selbstregulierung, statt als staatliche Zensurpraxis zu erscheinen. Fragen des Jugendmedienschutzes, also Eingriffe in die Kommunikations- und Kunstfreiheit, werden so jedoch nicht als Rechtsfragen, sondern als Fragen gesellschaftlicher Akzeptanz und Anerkennung organisiert (vgl. Portz, S. 107f).⁵⁶

⁵⁷ Dieses System schließt an die bereits in der Weimarer Republik festgeschriebene Praxis der bewahrpädagogischen Indizierung von Schmutz- und Schundliteratur an. Seit der Einführung des Jugendschutzgesetzes 2003 wurden zudem die antrags- bzw. anregungsfähigen Institutionen enorm ausgeweitet, statt zuvor ca. 800 Institutionen können mittlerweile 800 000 Institutionen Medien gegenüber der BPjM zur Indizierung anregen oder eine beantragen (vgl. Portz 2013, S. 104). Durch diese Ausweitung des Systems der Dauerbeobachtung hat auch die Anzahl an Indizierungsverfahren zugenommen. Derzeit sind in Deutschland 566 Computer- oder Videospiele indiziert.

Der letzte Teil des deutschen Systems des Jugendmedienschutzes ist der §131 StGB, der 1973 neu gefasst wurde.⁵⁸ Zuvor regelte dieser Paragraph die Staatsverleumdung. Nun sollte er die Gewaltdarstellung normieren.⁵⁹ Die Verschärfung der gesetzlich geregelten Gewaltdarstellung war damals als Ausgleich zur Liberalisierung des Sexualstrafrechts eingeführt worden (vgl. Portz, S. 171). Es sollte ein Signal gegen die Brutalisierungstendenzen in den Medien gesetzt werden. Damit übernimmt auch §131 StGB ähnlich wie der Jugendmedienschutz durch USK und BPjM eine sittenbildende oder bewahrende Funktion. Die Rechtsfolge eines nach §131 verbotenen Mediums ist eine bundesweite Beschlagnahmung aller Exemplare. Unter Umständen kann auch zusätzlich die Unbrauchbarmachung aller Herstellungsvorrichtungen angeordnet werden.

In diesem Paragraphen wird erstmals explizit eine Medienwirkungsthese in einem Gesetzestext festgeschrieben. Die Semantik des Textes nimmt die Gegebenheit einer aggressivitätssteigernden Wirkung medialer Gewaltdarstellungen bereits vorweg. So formuliert Paragraph 131 StGB:

„(1) Wer Schriften (§ 11 Abs. 3), die zum Rassenhaß [sic!] aufstacheln oder die grausame oder sonst unmenschliche Gewalttätigkeiten gegen Menschen in einer Art schildern, die eine Verherrlichung oder Verharmlosung solcher Gewalttätigkeiten ausdrückt oder die das Grausame oder Unmenschliche des Vorganges **in einer die Menschenwürde verletzenden Weise** (Hervorh. M.L.) darstellt“.⁶⁰

⁵⁸ Der konkrete Anlass der Gesetzesänderung war eine Sachverständigenanhörung des Sonderausschusses zu Fragen des Sexualstrafrechts. In dieser wurde „mehrfach auf die gefährliche und sozialschädliche Wirkung von gewalt- und brutalitätsverherrlichenden Darstellungen hingewiesen“ (Krauß 2008, S. 539). Die alleinige Regelung im Kontext des Jugendschutzes wurde als unzureichend empfunden, da in der Gewaltdarstellung eine neue raffinierte Form der Werbung für Gewalt gesehen wurde.

⁵⁹ Der Gewaltdarstellungs-Paragraph nahm seinen Anfang im Kaiserreich. Der Paragraph §131 dreht sich um die Verherrlichung von Gewalt und wurde im Kaiserreich vielfach herangezogen, um sozialistische Schriften zu verbieten. Er befand sich zu dieser Zeit primär im Kontext der staatlichen Diskussion der Pressefreiheit (vgl. Jäger 2001, S. 103). Mit ihm war der Tatbestand der Staatsverleumdung normiert. So konnten Personen bestraft werden, die „erdichtete oder entstellte Thatsachen [sic!], wissend, daß [sic!] sie erdichtet oder entstellt sind, öffentlich behauptet oder verbreitet, um dadurch Staatseinrichtungen oder Anordnungen der Obrigkeit verächtlich zu machen“ (<http://lexetius.com/StGB/131,2>). Gewaltdarstellung wurde nicht als Gefährdung der Jugend, sondern als Gefährdung der Integrität des Staates gesehen. Ein wesentlicher Unterschied besteht zudem in der unterstellten Aufdeckungsfunktion der Gewaltdarstellung. Eine bestimmte Form der Darstellung von Gewalt-handlungen ist in der Lage, staatliches Handeln zu entblößen. Der Staat sieht seinen Regulierungsauftrag der Gewaltdarstellung vor allem in der Wahrung der angemessenen öffentlichen Darstellung staatlichen Handelns.

⁶⁰ Da zwischen 1974 und 1983 nur 22 Verurteilungen nach § 131 StGB dokumentiert wurden, haben die

Der zentrale Schlüsselbegriff ist die ‚Menschenwürde‘. Dabei hat der Begriff zwei entscheidende Vorteile gegenüber dem Begriff der Grausamkeit und Unmenschlichkeit. Er ist im Grundgesetz verankert, gilt als der höchste gesellschaftliche Grundwert und gilt als ‚unantastbar‘. Darüber hinaus wird damit das Thema der medialen Gewaltdarstellung in den Verfassungsrang erhoben und somit die Abwägung zwischen Gewaltdarstellung, Kunstfreiheit und Gewerbefreiheit zuungunsten der Kunstfreiheit verschoben. Damit wurde eine Erweiterung der zuvor gefassten Medienwirkungsthese vorgenommen. Nun lässt sich sagen: Mediale Gewaltdarstellung verletzt die Norm der Unantastbarkeit der Menschenwürde (vgl. Portz 2013, S. 175f). Der Paragraph §131 wurde mit dessen Neufassung zum 1. April 2004⁶¹, also zwei Jahre nach dem ersten Schul-Amoklauf in Deutschland geändert. Die Beschränkung der Medienwirkungsthese galt zuvor nur für Gewaltdarstellungen gegenüber menschlichen Wesen, wurde jedoch unter dem Eindruck der Amokläufe auf virtuelle Charaktere erweitert. Nun konnten sowohl mediale Gewaltdarstellungen ‚gegen Menschen‘ als auch gegen ‚menschenähnliche Wesen‘ verfolgt werden. Es lässt sich sehen, dass die Vorstellung, dass Gewaltdarstellung ein Sozialisationsrisiko für Heranwachsende ist, juristisch bereits in Gesetzestexten und Institutionen verankert ist und so nicht mehr neu institutionalisiert werden muss. Vielmehr können Problemwahrnehmungen des Diskurses an ein etabliertes Netzwerk aus Regelungen zur bereits tradierten Problemwahrnehmung Mediengewalt anknüpfen, was eine Institutionalisierung der Problemwahrnehmungen des Diskurses erleichtert.

Das System des Jugendmedienschutzes wurde im Verlaufe des Killerspiel-Diskurses von zwei Seiten kritisiert. Zum einen wurde und wird der Jugendmedienschutz als in seiner Legitimation

Gesetzgeber jedoch ein Vollzugsdefizit wahrgenommen, das korrigiert werden müsse. Viele der Betroffenen haben sich auf die verfassungsmäßig garantierte Kunstfreiheit bezogen und konnten dadurch oftmals nicht belangt werden (vgl. Portz 2013, S. 189). In der 1985 vorgenommenen Novellierung wurde daher in der Neufassung des Paragraphen diese entscheidende Veränderung im Hinblick auf den Wertebezug vorgenommen.

⁶¹ Die Änderung des Gesetzestextes ist im Jahr 2004 in Nachfolge des sogenannten ‚Zombieurteils‘ vorgenommen worden. Ursprünglich bezog sich der Paragraph §131 nur auf Gewaltdarstellung gegen Menschen. Das führte im Fall der Beschlagnahmung des Horrorfilms ‚Tanz der Teufel‘ zu Problemen. Der Fall ging so weit, dass das Bundesverfassungsgericht 1992 den Film wieder freigegeben hat. In ihrer Urteilsbegründung führten die Richter aus, dass der Begriff Mensch „unmißverständlich [sic!] an den biologischen Begriff des Menschen anknüpft“ (BVerfGE 87, 209) und aufgrund des Analogieverbots im Strafrecht nicht auf „der Phantasie entsprungene, menschenähnliche Wesen“ (ebd.) ausgedehnt werden dürfe, worunter in dem Fall Zombies und Besessene fallen. In Nachfolge des Urteils wurde es zunehmend schwieriger gegen fiktionale Gewaltdarstellungen vorzugehen, was unter dem Eindruck des Diskurses zu dieser Neuformulierung führte.

fragwürdige Nachzensur gewertet. Portz nennt es beispielsweise ein generelles „Verbot mit Erlaubnisvorbehalt“ (Portz, S. 165), da die Werbeverbote zur Nicht-Veröffentlichung von Titeln auf dem deutschen Markt führen und die vermeintlich freiwilligen Vorkontrollen de facto ein Zwangs-Kontrollsystem darstellen, da eine indirekte Veranlassung der Hersteller zur Selbstzensur bestehe. Ein weiterer Kritikpunkt betrifft die zu geringe Berücksichtigung der Kunstfreiheit im System des Jugendmedienschutzes. So sind die Gremien der BPjM zu 2/3 mit Vertretern von Institutionen besetzt, die dem Jugendschutz nahestehen, und nur 1/3 mit solchen, die der Kunst nahestehen. Für Computerspiele sei aber nicht nur ausnahmsweise, sondern generell der Begriff der Kunst in Anspruch zu nehmen, denn Aspekte wie Gewaltdarstellungen stellen keine Negierung des Kunstcharakters eines Werkes nach sich (vgl. Portz, S. 99). Das Bundesverfassungsgericht räumt dem Jugendmedienschutz jedoch einen legitimen Raum ein. Einerseits wird juristisch als Zensur nur die Vorzensur gewertet, also die Beeinflussung von Medienprodukten im Prozess ihrer Produktion. Eine Nachzensur gilt juristisch nicht als Zensur. Eine Zensur, so ein weiteres Argument, wäre es zudem nur, wenn das Medium der gesamten Bevölkerung vorenthalten würde, nicht nur Kindern und Jugendlichen. Diese partielle Zensur sei so juristisch betrachtet keine Zensur mehr, sondern Jugendschutz. Daniel Hajok, Kommunikations- und Medienwissenschaftler bei der BPjM betont, dass man die vielfältigen zensorischen Maßnahmen des deutschen Jugendmedienschutzes in einem erweiterten Sinn durchaus als Zensur fassen könne.

„Doch wer die Instrumente des Jugendmedienschutzes zu Zensurmaßnahmen macht, Institutionen zu Zensurbehörden, und die Kinder- und Jugendschützer zu Zensoren, der wendet den Blick ab von einem intendierten Schutz von Kindern und Jugendlichen als Rezipienten hin zur staatlichen Beeinflussung von Medien, fokussiert ihn das Mittel zum Zweck und wird damit dem Ziel eines möglichst wirksamen Schutzes von Heranwachsenden kaum noch gerecht“ (Hajok/Müller 2016, S. 8).

Das deutsche System des Jugendmedienschutzes kann so als ein über den Schutzauftrag legitimes und ausgeklügelt konzipiertes staatlich gestütztes Netz an Verfahrensweisen verstanden werden, das mediale Inhalte durch vielfältige Formen der Nachzensur, indirekten Zensur, Selbstzensur und auch repressiven Zensur (strafrechtliche Verfolgung) umfangreich zu beschränken im Stande ist, ohne sich dabei selbst den juristischen Vorwurf der Zensur

einzuhandeln.⁶²

Die andere Seite, von der aus der Jugendmedienschutz angegriffen wurde, waren diejenigen, die nach schärferen Kontrollen gerufen haben und die bisherige Arbeit insbesondere der USK als zu lax eingeschätzt haben. Das waren insbesondere Politiker*innen der CSU und auch führende Protagonisten der ‚Beschwörer*innen‘. Die 2006 vom Kriminologischen Forschungsinstitut Niedersachsen durchgeführte Studie zur Überprüfung der Prüferscheidungen der USK bescheinigte der USK eine unangemessene und viel zu milde Einstufung von Gewaltdarstellungen in Computerspielen. Aufgrund einer vermeintlichen Industrienähe der Prüfer*innen und der Institution würde eine enge Abstimmung stattfinden, um die von der Industrie favorisierten Einstufungen umsetzen zu können. Das Instrument der Indizierung und insbesondere die Rolle der BPjM solle gestärkt werden. Es müssten so mehr Indizierungen stattfinden, um bei der Industrie einen Handlungsdruck zu erzeugen, weniger Gewaltdarstellungen einzusetzen (vgl. Höynck u.a. 2007).

Die Institutionalisierung der Problemwahrnehmung hat auf gesetzlicher Seite durch das Scheitern der bayerischen Verbotsbestrebungen⁶³ jedoch zu keiner wesentlichen Neuordnung der

⁶² Deutschland nimmt in Europa mit dem System der regulierten Selbstkontrolle aus BPjM und USK eine Sonderstellung ein. Überall sonst in Europa wird das Alterseinstufungssystem PEGI (Pan European Game Information) verwendet. Dieses System stellt eine Altersempfehlung dar und sieht keine Indizierung oder Werbeverbote vor. Zudem ist das Prüfverfahren für die Hersteller*innen durch klare Kriterien transparent. Zudem kann festgestellt werden, dass das PEGI System zu sehr ähnlichen Einstufungsergebnissen kommt, wie die USK, weswegen der deutsche Sonderweg eher kritisch beäugt wird.

⁶³ Nach der Aufnahme der Idee des Verbots von ‚Killerspielen‘ in den Koalitionsvertrag von SPD und CDU/CSU und vor allem dem School Shooting in Emsdetten, forderten die Landesinnenminister der Union 2006 gemeinsam eine Umsetzung des Verbots von ‚Killerspielen‘. Das führte letztlich zum von der bayerischen Staatsregierung eingebrachten ‚Entwurf eines Gesetzes zur Verbesserung des Jugendschutzes (JuSchVerbG)‘, das ein strafrechtliches Verbot von ‚Killerspielen‘ und einige Verschärfungen des JuSchG vorsah. Darüber hinaus wollte der Gesetzesentwurf die Schwelle senken, ab der von einer problematischen Gewaltdarstellung ausgegangen wird. So sollte eine Verrohung bereits vorliegen, „wenn die Begehung von Verbrechen keine nachteiligen Wirkungen auf den Erfolg des Spiels hat“ (BR-Drs. 76/07, S.11). Der Gesetzesentwurf sah zudem vor, dass Indizierungen erleichtert werden, indem einerseits die USK-Kennzeichnung keine Sperrwirkung für Indizierungen mehr habe und andererseits einfach Mehrheiten (statt 2/3 Mehrheiten) für Indizierungsentscheidungen ausreichend wären. Zuletzt sollte noch der Bußgeldrahmen erhöht werden und das Elternprivileg abgeschafft werden, womit der Übergang zu einer vollständig paternalistischen Bewahrpädagogik beschritten werden sollte. Dieser Gesetzesvorschlag wurde 2007 bereits auf unbestimmte Zeit vertagt. Auch wenn in Nachfolge dessen weitere Herstellungs- und auch vereinzelt Besitzverbote für ‚Killerspiele‘ gefordert wurden und so immer wieder Versuche der Reaktivierung von Verschärfungsaktivitäten des Jugendmedienschutzes angestrengt wurden, kann der bayerische Vorstoß als gescheitert betrachtet werden (vgl. Portz 2013, S. 224ff).

medialen staatlichen Vorkontrollen geführt. Portz beschreibt den Killerspiel-Diskurs zwar als Prozess einer ausschließlichen Verschärfung gesetzlicher Bestimmungen (vgl. Portz 2013, S. 207), diese Verschärfungen sind jedoch eher moderat ausgefallen. Letztlich findet die gesellschaftlich-kulturelle Institutionalisierung des Mediums nicht unter den Vorzeichen großer Gesetzesumwälzungen statt, sondern durch dessen Integration in bestehende Institutionen und Systeme. Tatsächlich wurden im Verlauf des Diskurses mehrere Gesetzesänderungen vorgenommen, die das System des Jugendmedienschutzes nicht gänzlich neu ausrichteten, sondern einige Detailveränderungen vorgenommen haben. So wurde 2003 der Jugendmedienschutz von Computerspielen in den Bereich des Jugendschutzgesetzes einbezogen, so dass ab diesem Zeitpunkt die Kennzeichnungen der USK keine unverbindlichen Empfehlungen mehr waren, sondern verpflichtende Einstufungen, die auf Hülle und Datenträger kennzeichnungspflichtig sind. Wo hier aus juristischer Sicht eine Regelungslücke geschlossen wurde und so der Jugendmedienschutz gestärkt wurde (vgl. Schulz/Dreyer 2008), ergibt sich aus medienpädagogischer Sicht eine andere Einschätzung. Denn dadurch wurde eine Konfliktlinie zwischen passivem rechtlichen Jugendmedienschutz und aktiver handlungsorientierter Medienkompetenzförderung aufgeworfen, die als unintendierte Nebenfolge der diskursiven Appelle nach Neuregelung des Jugendschutzes entstanden. Strengeren Kontrollen steht das im Diskurs artikulierte und auch medienpädagogische Interesse, mit Jugendlichen gemeinsam entsprechende Inhalte im Rahmen erzieherischer Arbeit oder zur Vermittlung von Medienkompetenz zu thematisieren, gegenüber. Dadurch, dass es kein dem Elternprivileg ähnliches Privileg für Erzieher*innen oder für Bildungsprozesse gibt, ist es Medienpädagog*innen, die gerade das Thema Gewaltdarstellungen mit Jugendlichen erarbeiten wollen, nur möglich, hinter einer bewahrpädagogischen Schranke über die Erfahrungen der Jugendlichen zu reden, nicht aber deren Spielprozesse zu begleiten, da Medienpädagog*innen ansonsten juristisch als Personen gelten, die Kinder und Jugendlichen ungeeignete Medien zugänglich machen. Paradoxerweise hat damit die gesetzliche Neuregelung durch die Behinderung medienpädagogischer Prozesse keine generelle Stärkung des Jugendmedienschutzes zur Folge, sondern eine konträrer zum Ergebnis des Diskurses stattfindende Erschwerung der Medienkompetenzförderung im Bereich der Mediengewalt, die als zentraler Baustein einer gewaltpräventiven Ordnung gegenüber Computerspielgewalt aufgebaut werden sollte. Die Institutionalisierung der Problembearbeitung weist damit einen zentralen Widerspruch auf zwischen dem Appell nach mehr Medienkompetenz und der Konterkarierung dessen Umsetzung.

Mit der im Diskurs stattgefundenen Schwerpunktverlagerung von kognitionspsychologischer Medienwirkungsforschung zu Medienpädagogik und dem zentralen Appell

Medienkompetenzförderung als Sicherheitstechnologie und Jugendschutz zu betreiben, erlangte die Medienpädagogik eine zentralere Stellung. Das hat sich jedoch nicht in einer entsprechenden rechtlichen Institutionalisierung der Medienkompetenzförderung im System des Jugendmedienschutzes niedergeschlagen, noch in einer staatlich gestützten und finanzierten medienpädagogischen Infrastruktur. Einerseits wurde deren gesellschaftliche Akzeptanz gestärkt, andererseits kämpfte die sich entwickelnde Disziplin der Medienpädagogik um ihre akademische und gesellschaftliche Etablierung. Im Rahmen des auf der internationalen Konferenz ‚Computer Games/Player/Games Culture‘ in Magdeburg 2009 veröffentlichten und zirkulierten Medienpädagogischen Manifests, das von namhaften Medienpädagog*innen und medienpädagogischen Institutionen verfasst wurde⁶⁴, forderten diese unter dem Motto ‚Keine Bildung ohne Medien!‘, dass eine „dauerhafte und nachhaltige Verankerung der Medienpädagogik in allen Bildungsbereichen“ (Medienpädagogisches Manifest) stattfinden müsse. Trotz der theoretischen, empirischen und praktischen Errungenschaften der Medienpädagogik, ermangele es an einer Infrastruktur und organisatorischen Rahmenbedingungen in den Bildungseinrichtungen und in der Ausbildung von Fachkräften. Daher erfordert es „eine *umfassende Förderung der Medienpädagogik* in Wissenschaft und Forschung“ (ebd.). Das verlangt nach Ansicht der Autoren „nicht nur programmatische Überlegungen sowie eine auf Jahre angelegte strategische Planung, sondern insbesondere auch personelle, infrastrukturelle und finanzielle Investitionen auf Länder- und Bundesebene“ (ebd.). Dieser Prozess ist an den Hochschulen bereits weiter fortgeschritten. Mittlerweile finden sich zahlreiche medienpädagogische Studiengänge an deutschen Universtitäten. Dagegen ist die Stellung der Medienpädagogik in der Schule und außerschulischen Jugendarbeit weiterhin fragil. In Bildungs- und Lehrplänen ist Medienpädagogik als Querschnittsaufgabe – ohne eigenes Fach und dezidierte Lerninhalte – konzipiert. Aufgrund der Überlastung mit Themen und Leistungsansprüchen in der Schule wird dieser Anspruch aber nicht unbedingt eingelöst. Tulodziecki macht jedoch deutlich, dass die Medienpädagogik keinesfalls in einer Krise ist, da generell deren Bedeutung anerkannt ist (vgl. Tulodziecki 2005). Jedoch erlangt die entsprechende bildungspolitische Verankerung der Disziplin in der Schule politisch nur geringe Priorität gegenüber der technischen Erneuerung der Apparaturen und Bildungsmedien in den Schulen (vgl. Moser 2015). In der außerschulischen Jugendarbeit etablierten sich einige zentrale Akteur*innen in den ‚Gründerjahren‘ zwischen 2007 und 2008. Zu der Zeit wurden deutschlandweit mehrere Institute, Institutionen und Plattformen gegründet und

⁶⁴ – darunter unter anderem Prof. Horst Niesyto, Prof. Dr. Bernward Hoffmann, Prof. Bernd Schorb und Professor Uwe Hasebrink

bestehende Institutionen wurden bedeutender. Darüber hinaus etablierten sich medienpädagogische Netzwerke im Bereich der computerspielorientierten Medienpädagogik. Mit dem Abflauen des Diskurses gerieten jedoch auch einige Akteur*innen in die Krise, so dass diese nicht mehr präsent sind oder deren Internetpräsenzen nur noch sporadisch bestehen.

Entgegen der sichtbaren Institutionalisierung der akademischen Medienpädagogik, kann man bei der Schnittstelle zwischen Praxis und Wissenschaft und dem Praxisfeld der Medienpädagogik eher von einer temporären Institutionalisierung der Problemwahrnehmung sprechen, die immer mit Vorläufigkeit und stetigen Wandlungen umzugehen hat. Nach einer kurzen auch recht kleinen Gründungswelle von auf Computerspiele und Medienpädagogik spezialisierten Institutionen, brechen deren Finanzierungen immer mehr weg und die Struktur des Handlungsfeldes kehrt zwar nicht an seinen vorherigen Zustand zurück, erlebt jedoch auch keine dauerhafte Institutionalisierung. Das Handlungsfeld lebt von vielen freiberuflichen Medienpädagog*innen und operiert weiterhin im Bereich einzelner Projekte, die jedoch in ersten Initiativen zusammengefasst wurden, um zu einer flächendeckenden Professionalisierung beizutragen. So rief die Zeitschrift *merz* einen call for projects aus. Ebenso wollte die GMK eine Projektdatenbank erstellen. Beide Initiativen wurden letztlich von Jürgen Slegers aufgegriffen und zur ‚Online-Kompetenzplattform für Medienpädagogik in der digitalen Spielkultur‘ mit dem Namen ‚Digitale Spielewelten‘ gebündelt. Dort werden – und das hebt sie von klassischen Informationsportalen ab – medienpädagogische Projektkonzepte gesammelt, aufbereitet und einem breiteren Publikum bekannt gemacht. Zusätzlich dazu gibt es Initiativen dazu, Qualitäts- und Kompetenzraster für medienpädagogische Projekte zu erarbeiten. Ebenso wurde eine akademische Ausbildungsstätte für computerspielbezogene Medienpädagogik auf Deutschland erweitert. Der Masterstudiengang Medienspielpädagogik an der Donau-Universität Krems in Österreich wurde durch den berufsbegleitenden Masterstudiengang ‚Handlungsorientierte Medienpädagogik – Spielerische Ansätze in der Jugendmedienarbeit‘ der FH Köln in Zusammenarbeit mit der Universität Krems in Deutschland verankert.

Die Institutionalisierung der Problemwahrnehmungen verläuft somit zweigleisig. Einerseits eine Stärkung bewahrpädagogischer Elemente in den rechtlichen Elementen des Jugendmedienschutzes und andererseits Unterstützungsstrukturen zur Qualitätssicherung akademischer und praktischer Medienpädagogik, die eher handlungsorientierte Methoden befördert. Die Institutionalisierungsprozesse der diskursiven Problemwahrnehmungen im Jugendmedienschutz erzeugen dabei durch die Verschränkungen und gleichzeitigen Ansprüche beider Institutionalisierungsprozesse Widersprüche in den Möglichkeiten der Medienkompetenzförderung für pädagogische Fachkräfte. Durch die Verbindlichkeit der USK-Kennzeichen wurden

bewahrpädagogische Ansprüche in medienpädagogische Rationalitäten rechtlich festgeschrieben. Dadurch, dass keine Ausnahmeregelungen für Bildungsprozesse vorgesehen sind, müssen sich Medienpädagog*innen an den verbindlichen Altersfreigaben orientieren, wenn sie handlungsorientiert mit Jugendlichen Computerspiele spielen wollen.

Trotz aller Auffassungen um das Scheitern des Diskurses kann damit letztlich festgehalten werden, dass der Diskurs zumindest teilweise erfolgreich war. Es wurde zwar kein gesellschaftlich fraglos anerkanntes soziales Problem etabliert, das zu einer einzig wahren sozialen Realität diffundiert. Es wurden jedoch neue gesetzlich-rechtliche Voraussetzungen geschaffen, die mit bewahrpädagogischen Elementen und einer sicherheitsorientierten Medienkompetenzförderung Standpunkten der ‚Beschwörer*innen‘ und ‚Beschwichtiger*innen‘ nahekommen. Diese haben immer darauf hingewiesen, dass ein rein pädagogischer Umgang mit Risiken im Sinne der Medienkompetenzförderung nicht ausreicht. Durch die Verbindlichkeit der USK-Richtlinien wurde ein bewahrpädagogisches Element in die medienpädagogische Arbeit mit Gewaltdarstellung eingeschrieben. Medienpädagogisch tätige Akteur*innen müssen sich im Nachgang des Diskurses in ihrer professionellen Selbstauffassung und Praxis somit zwangsläufig im Kontext ihrer disziplinären Prinzipien zu den sicherheitsorientierten Ansprüchen an sie und den dadurch etablierten Grenzen pädagogischer Handlungsspielräume positionieren. Für Medienpädagog*innen hat sich durch die Institutionalisierung der Problemwahrnehmung ein ernst zu nehmendes Problem für ihre praktischen Handlungsspielräume ergeben. Für die Frage nach der Positionierung von medienpädagogisch tätigen Akteur*innen stellt sich damit die Frage, wie sie diese Grenze bearbeiten. Ob sie in das professionelle Selbstverständnis integriert wird, ob sie als legitim angenommen wird, ob sie bloß hingenommen wird, ob sie umgangen wird oder schlichtweg ignoriert wird.

7.4. Zusammenfassung

Abschließend soll das zuvor diskutierte Kapitel nochmal hinsichtlich der Fragestellung zusammengefasst werden. Relevanz für die Positionierung von medienpädagogischen Akteur*innen im Diskurs erlangen sowohl die Phasen des Diskurses samt ihrer institutionellen Differenzierung und Diffundierung in diverse gesellschaftliche Teilsysteme als auch die im pädagogischen Segment artikulierten Problemdeutungen und daran anschließende Institutionalisierungen. Medienpädagogisch tätige Akteur*innen werden auf je spezifische Weise angerufen, die aufgeworfenen Problemdeutungen zu bearbeiten. Entsprechend stellt sich für die professionellen Adressat*innen der Diskurs als eine Bandbreite an Deutungsmustern und Handlungserwartungen

dar, zu denen man sich auf irgendeine Weise positionieren muss, um seinem pädagogischen Auftrag und Mandat gerecht zu werden und die Legitimität des medienpädagogischen Handelns darzustellen.

Der Diskurs um Gewaltdarstellungen in Computerspielen wurde in der Öffentlichkeit als eine Debatte geführt, die das Für und Wider von Verboten entsprechender Spiele diskutierte. Analytisch betrachtet handelt es sich jedoch um einen Diskurs der Medienregulation und der Auseinandersetzung um die Bedeutung und Bewertung des Mediums Computerspiele in der Gesellschaft. Der Diskurs hat sich in verschiedene Arenen unter den Vorzeichen gesellschaftlicher Anerkennung zu einer Dauerthematisierung entwickelt. So wird um Probleme mit dem Medium Computerspiele und dem Phänomen Gewaltdarstellung nicht mehr gesamtgesellschaftlich gestritten, sondern Auseinandersetzungen in Bereichen wie Sport, Ökonomie, Kultur und Pädagogik ausgetragen. Innerhalb der pädagogischen Diskursarena sind ähnliche Deutungsspektren präsent wie im gesamten Diskurs, jedoch mit spezifischeren Akzentuierungen auf die pädagogische Problemwahrnehmung und -bearbeitung. Der Appell wird deutlicher an die möglichen Akteur*innen gerichtet, die das Problem bearbeiten sollen. In der pädagogischen Diskursarena wurden dabei vier verschiedene Problemwahrnehmungen ausgemacht. Die Problemmuster ‚Gefahr‘ und ‚Risiko‘ und die Deutungsmuster des Gegendiskurses ‚Optimierung von Lernchancen‘ und ‚Kultur‘.

Das Problemmuster ‚Gefahr‘ behauptet Mediengewalt als Gefahr für die gesamte Bevölkerung, die so groß ist, dass nur durch ein System aus Vorkontrollen zur Verhinderung des medialen Stimulus sinnvoll erscheint. Mediennutzer*innen werden dabei als passiv und erleidend betrachtet, die Opfer eines Netzes an Gewalt sind und potentiell selbst zu Tätern werden können, weswegen der Wert der Sicherheit eine große Bedeutung erlangt. Das Medienhandeln wird deshalb danach differenziert, welche Medieninhalte (gut vs. unheilvoll) sie konsumieren. Als Problembearbeiter*innen werden daher primär Eltern und Lehrkräfte und erst nachgelagert andere pädagogische Fachkräfte adressiert, deren Aufgabe die Weitergabe normativer Orientierungen ist. Die artikulierte Subjektposition der ‚Beschwörer*innen‘ kann daher als ‚Beschützer*in von Kindern und Jugendlichen‘ bezeichnet werden, deren Aufgabe darin besteht, Kinder und Jugendliche von Gewaltdarstellungen fernzuhalten und sie dazu zu bewegen, positive Spiele zu wählen.

Das Problemmuster ‚Risiko‘ sieht Mediengewalt als geringes Problem für die Gesamtbevölkerung, jedoch als großes Problem für die Risikogruppe. Unter der Feststellung der Unabänderlichkeit medialer Gewaltdarstellung und deren Konsum durch Kinder und Jugendliche, wird

die Etablierung einer gewaltpräventiv und sicherheitsorientiert ausgerichteten Medienpädagogik vorgeschlagen. Im Sinne einer ‚Medieninkompetenzkompensationskompetenz‘ soll Medienkompetenzförderung die Defizite in der Selbstregulation von Mediennutzer*innen ausgleichen. Medienpädagogische Fachkräfte werden als hauptsächliche Problembearbeiter*innen angesprochen. Sie werden aufgefordert eine sicherheitsorientierte Medienkompetenzförderung zu betreiben. Kinder und Jugendliche sollen lernen, mediale Wirkungen auf sich kritisch zu reflektieren, sich selbst im Medienwirkungsparadigma wahrzunehmen und von sich aus Gewaltdarstellungen in Computerspielen zu meiden.

Das Deutungsmuster ‚Optimierung von Lernchancen‘ de-thematisiert Mediengewalt und bespricht stattdessen die Chancen von Computerspielen für die Effizienzsteigerung in formalisierten Lernprozessen durch den Spielcharakter von Computerspielen. Es handelt sich eher um einen stillen Gegendiskurs, der mit der Risikoperspektive im Rahmen der Dyade ‚Risiken und Chancen‘ gut koexistieren kann. Die ‚Chancenoptimist*innen‘ vernachlässigen in einer Art impliziten Arbeitsteilung die Risiken weitestgehend. Das wird mit dem Konzept der Rahmungskompetenz begründet, welches Mediennutzer*innen unterstellt, dass sie kompetent zwischen Fiktion und Realität unterscheiden können. Mediennutzer*innen werden daher zumeist als Lerner*innen in Bildungskontexten behandelt. Deren Medienhandeln wird dahingehend bewertet, ob es effizient in Bildungssituationen eingesetzt wird, oder ob das Lernziel verloren geht und eher bloßer Spielgenuss in den Vordergrund tritt. Lehrkräfte und andere pädagogische Fachkräfte sollen daher als effektivitätsorientierte Spielleiter*innen auftreten, um die Lernprozesse von Computerspielen und -mechaniken sicherzustellen.

Das Deutungsmuster ‚Kultur‘ prozessiert die Anerkennung von Computerspielen durch dessen Integration in Besprechungsformen von ‚Kultur‘ und in den Kulturbetrieb. Das wird durch dessen Beschreibung als Kunst, ästhetische Praxis und Kulturgut geleistet und durch die Deutung des Spielcharakters von Computerspielen als kulturbildende Kraft. Mediengewalt gilt als kulturell-ästhetischer Erfahrungsraum oder als Element von Spielmechaniken und Narrativen in Computerspielen und wird dadurch im Deutungsmuster ‚Kultur‘ jenseits von Medienwirkungsannahmen thematisierbar. Die Rezipient*innen werden dabei als aktive Mediennutzer*innen verstanden, die sich handelnd Medien nach eigenen Spielpräferenzen im Rahmen von Relevanzen in der eigenen Lebenswelt aneignen. Sie werden dabei primär als Spieler*innen adressiert, gegenüber jenen in der pädagogischen Arbeit eine Differenz zwischen nur uninspiriertem Gameplay und kulturell wertvollen Bildungsanlässen eröffnet wird. In diesem Setting wird den pädagogischen Fachkräften eine große Bedeutung beigemessen, da die Spielmechaniken kommerzieller Spiele allein keine pädagogische Zielsetzung beinhalten. Für pädagogische

Fachkräfte werden in Bezug auf den Umgang mit der Umwelt der pädagogischen Arbeit mit Jugendlichen das Rollenmodell des Brückenbauers und für die pädagogische Arbeit selbst eine Praxis des Kulturalisierens der Spielpraxis formuliert.

Deutungsmuster	Gefahr	Risiko	Optimierung von Lernchancen	Kultur
Mediengewalt	Mediengewalt als aktives Gewalthandeln	Gewaltdarstellung als Medienwirkung	De-Thematisierung von Gewalt	Gewaltdarstellung als Spielhandeln und kulturelle Artefakte
Mediennutzer*innen	Gesamte Bevölkerung: passive Mediennutzer*innen als Opfer und potentielle Täter*innen	Risikogruppe: passive, defizitorientierte Rezipient*innen	Mediennutzer*innen und Lerner*innen in Bildungskontexten	Computerspieler*innen in ihrer Lebenswelt
Codierung (1) Medienhandeln (2) Umwelt	(1) Gut vs. unheilvoll (2) Verantwortungsvoll / interessengeleitet	(1) Prosozial vs. gewaltaffin (2) Differenziert vs. undifferenziert	(1) Lernorientiert vs. spaßorientiert (2) Differenziert vs. undifferenziert	(1) Uninspiriert vs. kultursensibel (2) Spieler*innen / Nicht-Spieler*innen
Theorie-Praxis-Verhältnis	Sozial-technisches Verständnis durch wertorientierte Beurteilung von Medien	Soziale-technisches Verständnis durch Medienwirkungspostulate	Technische Beherrschbarkeit der medienpädagogischen Situation	Spiel- und Aneignungsweisen von Medien wird wissensgeleitet interpretiert
Subjektposition	Beschützer*in der Kinder	Sicherheitsorientierter Medienkompetenzförderer*in	Effektivitätsorientierter Spielleiter*in	Kurator*in der Spielpraxis

Die Positionen des Killerspiel-Diskurses in der pädagogischen Diskursarena ähneln den typischen Ansätzen und Paradigmen der Medienpädagogik, weichen jedoch an zentralen Punkten davon ab. In der Medienpädagogik werden zumeist Bewahrpädagogik, kritisch-emanzipative Medienpädagogik, bildungstechnologische Medienpädagogik und handlungsorientierte Medienpädagogik unterschieden (Sander u.a. 2008). Die Position der ‚Beschwörer*innen‘ kann hier als Bewahrpädagogik und die der ‚Chancenoptimist*innen‘ als bildungstechnologische Medienpädagogik beschrieben werden. Ebenfalls besteht eine große Ähnlichkeit zwischen der handlungsorientierten Medienpädagogik mit dem Deutungsmuster ‚Kultur‘. Doch die medienspezifische Ausdifferenzierung und spezifische Kodierung des medienpädagogischen Handelns bei den ‚Kulturapologet*innen‘ kann nicht einfach der handlungsorientierten Medienpädagogik entnommen werden, sondern musste gegenstandsbezogen aufgearbeitet werden. Die Position der ‚Beschwichtigter*innen‘ findet in den medienpädagogischen Ansätzen überhaupt keine Entsprechung. Sie teilen mit der kritisch-emanzipativen Medienpädagogik zwar die Konzentration auf Medienkritik, nehmen jedoch deutlich stärker die Subjekte in den Blick und haben keine auf Emanzipation von Subjekten und Gesellschaften ausgerichtete Normativität, sondern ebenfalls eine stärker schützend orientierte Normativität. Stattdessen tritt eine präventiv

ausgerichtete Medienpädagogik an deren Stelle, die die Bewahrpädagogik rationalisiert und modernisiert und durch den zentralen Stellenwert des Konzepts Medienkompetenz mit der handlungsorientierten Medienpädagogik verknüpft. An der hier durchgeführten Aufarbeitung des Diskurses wird ersichtlich, dass es für eine Subjektivierungsanalyse von Medienpädagog*innen nicht ausreichend ist, deren Positionierung mit medienpädagogischen Ansätzen zu relationieren, da sich Ansätze handlungsfeldspezifisch unterscheiden und durch gesellschaftliche Thematisierungsweisen im Rahmen von Diskursen angereichert werden und so das Deutungsspektrum möglicher Positionierungsweisen verändern.

Für die Auswertung der geführten Interviews stellt sich daher im Weiteren die Frage, wie die Interviewten sich zu diesen verschiedenen Deutungen, Thematisierungsweisen und Handlungserwartungen des Diskurses positionieren. Das Deutungsspektrum des Diskurses fungiert als Einhegung des Sinnhorizonts möglicher berufsbiographischer Selbstthematisierung. Deswegen ist bedeutsam, welche Problemdeutungen überhaupt Relevanz für die Medienpädagog*innen erlangen, welche als Erwartungen wiedergegeben werden, die von relevanten Akteur*innen in der Umwelt der pädagogischen Arbeit (Auftraggeber*innen, Politiker*innen, Eltern) artikuliert werden, welche als Probleme der primären Adressat*innen der Kinder und Jugendlichen und welche als eigene Perspektiven und Positionen ausgegeben werden. Die Aufarbeitung des Erwartungshorizonts steckt auch den Rahmen pädagogischer Verantwortung ab. Problemdeutungen müssen umso ernster genommen werden, je näher sie in den Kernbereich der pädagogischen Arbeit eintreten. Umso entscheidender ist es, welche Deutungen ignoriert oder zurückgewiesen werden können, welche relativiert werden können, welche berücksichtigt werden müssen, welche ernst genommen werden und welche zuletzt tatsächlich als zu bearbeiten ausgewiesen werden. Darüber hinaus muss in den Blick genommen werden, wie sich die Interviewten zum deutschen Jugendmedienschutz und dessen Widersprüchen in Bezug auf handlungsorientierte Methoden positionieren. Es stellt sich daher die Frage, ob die rechtliche Institutionalisierung von ihnen als Handlungsproblem wahrgenommen wird und wie sie in dem Fall mit den Widersprüchen umgehen.

8. Subjektivierung von Medienpädagog*innen im Diskurs

Bevor der zentralen Fragestellung der Untersuchung nach den Positionierungsweisen im Diskurs nachgegangen wird, muss zuerst ein Ergebnis der Untersuchung vorangestellt werden, welches für die Relationierung zu diskursivem Wissen von Bedeutung ist. Im Zuge des Fallvergleichs und der Fallkontrastierung wurde deutlich, dass der Zeitpunkt der Ausbildung in Bezug zum Verlauf des Diskurses als auch die Einbindung der Medienpädagog*innen in Organisationen und Handlungsfelder einen Einfluss auf die Selbsterzählungen hatte. In einem ersten Schritt soll daher die Verstrickung der interviewten Medienpädagog*innen in Handlungsfelder und organisationale Strukturen deutlich gemacht werden, um diese in einem zweiten Schritt von den Verstrickungen in diskursive Deutungsmuster abgrenzen zu können und deren Relation zu thematisieren. Wie bereits in der Darstellung des Diskurses deutlich wurde, handelt es sich bei den Deutungsmustern und Subjektpositionen um Handlungserwartungen und Problemdefinitionen, die im pädagogischen Segment des Diskurses artikuliert worden sind. Daher ist eine trennscharfe Unterscheidung zwischen organisationalen Strukturen und diskursivem Wissen schwer möglich. Diskursive Wissensbestände zirkulieren in dem wissenschaftlichen Spezialdiskurs und der Fachöffentlichkeit, die in der Ausbildung während des Studiums der Sozialen Arbeit und Erziehungswissenschaft thematisiert oder kritisch diskutiert werden können. Gleichzeitig sedimentieren Wissensbestände in der Fachöffentlichkeit zu konkreten Konzept-, Projektideen oder Vorschlägen für die Praxis. Dennoch lässt sich zeigen, dass die Relationierungen zu diskursiven Subjektpositionen und Wissensbeständen für die Selbsterzählungen der Medienpädagog*innen auch jenseits des Handlungsfeldes und der organisationalen Strukturen bedeutsam sind.

Um die Handlungsfelder, das Organisationswissen und die Organisationsstrukturen näher in den Blick zu nehmen, sollen zuvorderst die interviewten Medienpädagog*innen dahingehend vorgestellt werden.

	Name	Geschl.	Alter	Ausbildung	Tätigkeit	Tätigkeit zu Beginn des Diskurses
#1	Alexander	m	37	Studium Soziale Arbeit / Philosophie	Außerschulische Jugendarbeit	Studium
#2	Matthias	m	27	Heimerziehungspfleger	Offene Kinder- und Jugendarbeit	Schule
#3	Max/ Thomas	m/m	52 / 41	Studium Handlungsorientierte Medienpäd. / Studium Pädagogik	Medienzentrum / Außerschulische Jugendarbeit	Medienzentrum / Studium
#4	Elisabeth	w	47	Studium Soziale Arbeit	Offene Kinder- und Jugendarbeit	Offene Kinder- und Jugendarbeit
#5	Andreas	m	30	Studium Soziale Arbeit	Offene Kinder- und Jugendarbeit	Schule
#6	Sven	m	39	Studium Sozialpäd.	Schulsozialarbeiter (zuvor außerschulische Jugendarbeit)	Studium
#7	Uwe	m	53	Studium Pädagogik	Außerschulische Jugendarbeit	Außerschulische Jugendarbeit
#8	Maria	w	35	Studium Soziale Arbeit / Promotion Medienpäd.	Professorin (zuvor offene Kinder- und Jugendarbeit)	Studium
#9	Hans	m	38	Studium Soziale Arbeit / Promotion Medienpäd.	Professor (zuvor außerschulische Jugendarbeit)	Studium

Im Anschluss an die Diskussion des Organisationswissen und der Handlungsfeldstruktur die interviewten Medienpädagog*innen wird eine Deutungsmusteranalyse durchgeführt. Diese soll den Rahmen der fachlichen Positionierung der Interviewten in den Blick nehmen. Dabei soll deutlich werden, wo sie sich selbst im Deutungsspektrum des Diskurses verorten und wie sie mit den an sie gestellten Handlungserwartungen umgehen und die Herausforderungen des Dispositivs des Jugendmedienschutzes bewältigen. Die interviewten Medienpädagog*innen zeichnen sich dabei dadurch aus, dass sie eine Pädagogisierung diskursiver Deutungen und Konflikte vornehmen als auch eine Diskursivierung pädagogischer Handlungsfelder und Adressat*innenstrukturen. Die Handlungsfeldstrukturen als auch die Verstrickung in den Diskurs zeigen Differenzierungen und unterschiedliche Varianten und Bedingungen auf, durch die eigene Positionen organisiert werden können. Daher werden in einem letzten Schritt unterschiedliche Relativierungsweisen zu diskursivem Wissen anhand von Einzelfalldarstellungen vorgestellt. Dafür

werden drei Einzelfälle näher dargestellt. In einer ersten Übersicht können die folgenden drei Relationierungsweisen unterschieden werden:

Die Ganzheitlichen

- Maria, Elisabeth, Andreas, Matthias, Max, Thomas

Die Brückenbauer

- Alexander, Hans, Sven

Der Anwalt der Kinder

- Uwe

Die Relationierungsweisen werden jeweils mit einer Falldarstellung erläutert. Die Brückenbauer beziehen sich in ihrer Selbsterzählung stärker auf Wissensbestände der computerspielbezogenen Medienpädagogik, wohingegen der Anwalt der Kinder stärker Adressat*innenbezogene pädagogische Prinzipien heranzieht. Die Ganzheitlichen werden sowohl aufgrund ihrer organisationalen Einbindung in Jugendzentren als auch aufgrund ihrer deutlicheren Position zu Chancen und Risiken näher betrachtet. Ob dabei geschlechtliche Faktoren eine Rolle spielen, kann aufgrund der geringen Repräsentation von Frauen im Sample nicht sinnvoll diskutiert werden.

8.1. Organisationswissen und Handlungsfeldstrukturen

8.1.1. Organisationswissen

Die interviewten Medienpädagog*innen sind durchweg keine ausgebildeten Medienpädagog*innen. Sie kommen größtenteils aus der Sozialen Arbeit, bis auf zwei Personen, die Erziehungswissenschaft an Universitäten studiert haben und einer Person, die eine Ausbildung zum Jugend- und Heimerzieher gemacht hat. Das ist jedoch nicht verwunderlich, da die universitäre Medienpädagogik noch nicht lange genug etabliert ist. Alle der im Sample vertretenen Medienpädagog*innen erfüllen damit die von Sven vorgetragene Definition von Medienpädagogen, als jemand, der sich als Pädagoge stark mit Medien auseinandersetzen möchte“ (Interview 6, Z. 22). Ihr Fachwissen und ihre Expertise im Feld der Medienpädagogik haben sie sich

anderweitig erworben. Teilweise haben sie es sich autodidaktisch erworben, motiviert durch die Anforderungen in der Arbeit als Sozialpädagog*in oder durch das lebensweltliche Interesse der Adressat*innen. Größtenteils erfolgte die Ausbildung jedoch durch eine selbstinitiierte Schwerpunktsetzung auf das Thema Medien und Computerspiele im Studiengang der Sozialen Arbeit, die jedoch nicht immer infrastrukturell durch eine entsprechende Ausrichtung der Hochschule gewährleistet war, weswegen teilweise auch Professor*innen der Theater- oder Kulturpädagogik diese Schwerpunktsetzung unterstützten. Es handelt sich daher um heterogene Wissensbestände, die die interviewten Medienpädagog*innen erfahren haben. Eine Person aus dem Sample erwarb ihre Expertise durch den berufsbegleitenden Studiengang der Handlungsorientierten Medienpädagogik der Universität Krems, der zu der Zeit noch nicht, mittlerweile aber auch mit deutschen Standorten wie der FH Köln kooperiert.

Die meisten Medienpädagog*innen sind zum Zeitpunkt der Interviews im Jahr 2016 Mitte/Ende 30 und waren so zu Beginn des Diskurses um das Jahr 2001 mehrheitlich in den Anfängen des Studiums und um den ersten Peak der Thematisierungswellen im Jahr 2005 in den Endzügen des Studiums oder bereits im Beruf. Entgegen den Ausführungen zur geringen Relevanz wissenschaftlichen Wissens für die Professionalität von pädagogischen Fachkräften, lassen sich im vorliegenden Sample sehr viele explizite Bezugnahmen zu wissenschaftlichen Wissensbeständen finden. Das kann mit dessen Relevantsetzung durch die Medienpädagog*innen im Rahmen des Diskurses erklärt werden. Thomas und Sven berichten dazu:

„Also erstmal war ich ja als Spieler betroffen //mhm//. Also als Counterstrikespieler war man natürlich direkt auch selbst betroffen [...] Ich glaub diese Verknüpfung hat man.. haben die Spieler wahrgenommen, hat man aber auch als Medienpädagoge klar wahrgenommen, dass Computerspiele als Sündenbock oder als Pranger erhalten mussten oder an den Pranger gestellt wurden“ (Interview 3, Z. 104f,120-123).

„Als ich dann mit dem Studium fertig war, hab ich hier in [Stadtname] angefangen als Medienpädagoge und da ist mir so richtig bewusst geworden, dass in der Medienpädagogik das Thema Computerspiele eigentlich nur.. ich sags mal so, damals hießen die (2) na die Tagungen noch sehr oft Chancen und Risiken von Computerspielen und wenns um Chancen ging, wurden dann immer Web 2.0. und so weiter genannt und Risiken wurden dann immer Computerspiele genannt so auf der Medienseite //mhm//. Und das war mir eigentlich immer schon sehr früh, 2002 hab ich damit angefangen, sehr früh war mir das zu einseitig betrachtet so“ (Interview 6, Z. 64-71).

Thomas und Sven berichten hier, wie sie sich persönlich und ihrer Berufsrolle von der öffentlichen Thematisierung von Computerspielen im Rahmen des Diskurses betroffen gesehen haben. Der Diskurs hat den zentralen Gegenstand ihrer beruflichen Praxis tangiert, indem das zentrale Phänomen der Computerspiele ‚einseitig‘ problematisiert wurde. Das ist auch in Übereinstimmung mit Berichten, dass einige Interviewte ihren Schwerpunkt im Studium irgendwann aus persönlichem Interesse aber auch teilweise aus Gründen der einseitigen Thematisierung des Themas Computerspiele in der Öffentlichkeit auf Medienpädagogik gelegt haben. Das liegt vermutlich, wie Pohn-Weidinger (2014) festgestellt hat, an der zeitlichen Nähe zwischen Diskurs und Ausbildung und der damit einhergehenden (berufs-)biographischen Relevanz des Diskurses begründet. Vor allem die in Ausbildung und im Berufseinstieg befindlichen Medienpädagog*innen bildeten ihre initialen Positionierungen im Rahmen einer öffentlichen Thematisierung und Problematisierung ihres Gegenstandes und ihres Handlungsfeldes heraus. Das ist eine mögliche Erklärung dafür, dass das wissenschaftliche Wissen zu Computerspielen in der Medienpädagogik für viele der Medienpädagog*innen eine bedeutende Rolle in den Erzählungen zu ihrer eigenen Positionierung zum Thema spielt, da es jenseits von Berufserfahrung als eine Ressource zur Differenzdarstellung fungieren kann.

Drei Personen des Samples sind zum Zeitpunkt der Interviews bereits Ende 40 oder Anfang 50 und bereits vor dem Diskurs in der Jugendmedienarbeit tätig. Einer davon, Max, hat im Zuge des Diskurses berufsbegleitend den zuvor erwähnten Studiengang der Handlungsorientierten Medienpädagogik absolviert und sich auch dezidiert wissenschaftliches Wissen angeeignet, um handlungsfähig im Diskurs zu sein. Er berichtet über den Diskurs:

„Es waren sehr viele Vorurteile. Es war sehr viel Stress, sehr viel Streiterei und so weiter und so fort und für mich war dann klar, ich muss in dem Bereich mich irgendwie fortbilden. Ich muss da wirklich ein Standing, ne wie soll ich sagen, ne Expertise oder so was, rüberbringen“ (Interview 3, Z. 72-75).

Max macht hier deutlich, dass die Aneignung wissenschaftlichen Wissen im Rahmen der Fortbildung für ihn vor allem zur Absicherung und Legitimierung pädagogischer Positionen dient. Sie dient Max damit zur Darstellung von Professionalität, nicht unbedingt zur adäquaten Interpretation von praxisrelevanten pädagogischen Situationen. Wissenschaftliches Wissen wird hierbei vor allem zur Legitimation der eigenen Position herangezogen. Uwe, der bereits über 50 Jahre alt zum Zeitpunkt des Interviews war, weist für sich dezidiert die Bedeutung des

wissenschaftlichen Wissens für die Strukturierung seines eigenen pädagogischen Handelns zurück, ohne dabei jedoch eine legitimatorische Funktion dieses Wissens anzusprechen und betont eher das Verhältnis zu den Adressat*innen:

„Wo sich dem Computerspiel dann auch aus wissenschaftlicher Sicht genähert wird //mhm// so mit diesem ludologischen Bereich oder diesem narrativen Bereich. Ich hab mich damit nicht näher auseinandergesetzt, ich hab nur so ein paar Schriften gelesen. Ja schön, man kann das auch verkomplizieren ((schmunzelnd)) //((schmunzelt))// und aus ner Elfenbeinturm-Perspektive betrachten. Aber ich bin dann doch lieber näher bei den Kids. Und spiel mit denen lieber //mhm//, als mich dann dem Gegenstand zu nähern oder so. Genau“ (Interview 7, Z. 688-694).

Jedoch ist die Zurückweisung nicht als mangelnde Auseinandersetzung zu werten, denn auch Uwe hat sich umfangreich in Theorien rund um Computerspiele, Spieltheorie und Medienwirkungsforschung eingearbeitet und hat eine fachliche Positionierung dazu eingenommen. Er erklärt die Dispräferenz spieltheoretischer Wissensbestände aufgrund einer von ihm dadurch vermuteten Distanzierungsbewegung weg von den Jugendlichen durch eine Fokussierung auf Erklärungswissen von Computerspielen. Er sieht es nicht als passendes Deutungswissen der Lebenswelt von Jugendlichen. Was jedoch jenseits der jeweils unterschiedlichen Verortung der Bedeutung wissenschaftlichen Wissens für das Professionswissen der interviewten Medienpädagog*innen festgehalten werden kann, ist, dass wissenschaftliches Wissen zu Computerspielen, Spieltheorie und Medienwirkung von allen Interviewten dahingehend als relevant eingeschätzt wird, dass sie sich gegenüber den im Diskurs zirkulierenden ‚Vorurteilen‘ und Positionen in irgendeiner Form behaupten mussten und ihre Praxis gegenüber öffentlichen Problematisierungen legitimieren mussten. Der Diskurs fungiert dabei als Relevanzverstärker wissenschaftlichen Wissens als Ressource zur Selbstpositionierung. Darüber hinaus nutzen die interviewten Medienpädagog*innen Deutungselemente wissenschaftlichen Wissens jedoch auch zur Deutung des Phänomens Computerspiele und der Praxis von Jugendlichen. So berichtet Hans:

„übrigens auch eines der Grundprämissen von [selbst gegründete Institution], im Computerspiel das Spiel zu sehen. Welche Kompetenzen das Spiel als solches mitbringt und da können wir andocken an der Erlebnispädagogik, an der Spielpädagogik, an der Theaterpädagogik etc. an all den großen und mittlerweile ja auch einigermaßen gesetzten Möglichkeiten des Einsatzes von Spiel in Bildungskontexten. Das heißt hier, das Spiel

als solches in seinem Wesen zwischen Freiheit und Ernsthaftigkeit hat so viele Möglichkeiten“ (Interview 9, Z. 256-261).

Diese von Hans geäußerte Beschreibung von Computerspielen als Spiele erwähnen alle Interviewten. Sie beziehen sich dabei teilweise explizit, zumeist aber implizit auf Wissensbestände der Game-Studies, die in der Medienpädagogik rezipiert werden und die gegenüber der Beschreibung von Computerspielen als Medium, den Spielcharakter betonen. In der Spielperspektive auf Computerspiele sieht Hans darüber hinaus Anschlussmöglichkeiten an andere pädagogische Subdisziplinen. Die explizite Herausstellung von Verknüpfungen deutet an, dass diese Zusammenhänge erläuterungsbedürftig sind und so nicht bereits als eine Selbstverständlichkeit der (Medien-)Pädagogik gilt. Das Deutungswissen von Computerspielen als Spiele wird im Laufe der Interviews an verschiedenen Stellen erklärt und konkretisiert (näheres dazu folgt in der Deutungsmusteranalyse). Diese Explikationsbedürftigkeit des Wissens und der herausgestellten Bedeutung verweist auf disziplinäre Legitimierungsbestrebungen von Hans. Die abweichende Phänomenbeschreibung von Computerspielen gegenüber Disziplin und Öffentlichkeit setzt die Interviewten unter Rechtfertigungsdruck, dem sie durch eine entsprechende explizite Kenntnis der Wissensbestände zur Legitimierung ihrer Praxis begegnen. Im Kontrast zum im Forschungsstand herausgestellten geringen Bedeutung wissenschaftlicher Wissensbestände für die Ausbildung von Professionalität von Fachkräften, kann hier bereits festgehalten werden, dass bei den interviewten Medienpädagog*innen dahingehend eine ausgesprochen hohe Relevanz sichtbar wird. Der Diskurs stellt im Kontrast zum nicht öffentlich thematisierten Berufsalltag gesteigerte Legitimationsanforderungen an die Fachkräfte, auf die sie mit einer ausführlichen Rezeption wissenschaftlicher Wissensbestände und der Entwicklung eigenständiger Positionierungen reagieren. Für die in Problemdiskursen herausgeforderten Problembearbeitungsakteur*innen können Diskurse daher Gelegenheiten für Professionalisierungsprozesse darstellen.

Eine weitere wichtige Infrastruktur zum Erwerb fachlicher Expertise war für die interviewten Medienpädagog*innen eine intensiv betriebene Vernetzungsarbeit. Hans sagt dazu:

„Das ist sehr familiär. Also wenn wir uns irgendwo treffen. Wir sind natürlich über Facebook und co. sehr intensiv vernetzt“ (Interview 9, Z. 949f).

„Also das ist ja eigentlich das Schöne, zumindest bis jetzt noch, an dieser medienpädagogischen Szene //mhm//, dass eigentlich jeder jeden kennt und man sich auch einfach

über Methoden oder sowas austauscht //mhm// und viel Material natürlich online findet, man sich auf Tagungen sich über den Weg läuft, sich dann gegenseitig kennt und dann natürlich auch drüber redet, was macht man, wenn man mal nen Presseartikel von nem anderen sieht //mhm// bei Facebook und co. und man eigentlich jeden Mal nach Material fragen kann“ (Interview 8, Z. 602-608).

Diese Vernetzung erfolgte auf Konferenzen und auf medienpädagogischen Fachplattformen. Das Beobachten und Orientieren am kompetenten Handlungsvollzug von Kolleg*innen, ein intensiver fachlicher Austausch von Methoden und Materialien wird als ein Bestandteil der eigenen Tätigkeit von allen Interviewten erwähnt. Sie beschreiben sich als Akteur*innen in Netzwerken. Durch die Plattformen und die sehr geringe Zahl an Fachkräften der computerspielbezogenen Medienpädagogik kennen sich alle interviewten Medienpädagog*innen untereinander. Das kann auch die relativ homogenen computerspiel- und medienbezogenen Wissensbestände erklären, auf die in den Interviews rekurriert wird, da darüber ein reger Austausch stattgefunden hat. Alle interviewten Medienpädagog*innen können spieltheoretisch ausgerichtete Wissensbestände über Computerspiele und Medienhandeln abrufen und tun das durchgängig, um ihr pädagogisches Handeln zu beschreiben. Die geringe Kanonisierung des wissenschaftlichen Wissens aus den heterogenen Ausbildungssituationen und Handlungsfeldern erfährt daher in der Netzwerkarbeit eine gewisse Angleichung. Das von Dewe (2012) beschriebene Organisationswissen, das er in Fachdiskursen und Organisationsroutinen verortet, kann auch in Netzwerkstrukturen organisiert sein und darüber Wirkungen entfalten. Diese Netzwerke stellen dabei eine Schnittstelle zwischen Fachdiskurs und Organisationsroutinen dar, da dort sowohl Fachwissen zirkuliert als auch dessen Anwendung auf berufliche Alltagsprobleme ausgearbeitet wird. Darüber hinaus finden in diesem Netzwerk fachliche Selbstvergewisserungen statt, da dort Gewissheiten über Positionierungen und pädagogische Praxis ausgetauscht werden, wodurch der kompetente medienpädagogische Praxisvollzug nicht mehr nur eine eigene kreative Praxis ist, sondern eine fachliche Position, die von vielen Akteur*innen in diesem Praxisfeld geteilt wird. Dadurch eröffnet sich für die interviewten Medienpädagog*innen die Möglichkeit Handlungs- und Legitimationssicherheit in ihrem Handeln zu erlangen.

8.1.2. Handlungsfeldstrukturen

Für die Verwendung von Wissensbeständen ist es zudem bedeutsam, worauf Bernd Dewe (2012) hingewiesen hat, wie in Organisationen, in die pädagogische Fachkräfte eingebunden

sind bestimmte Handlungselemente, wie Lösungen, Mittel, Fragen, Situationen etc. – miteinander verknüpft werden und so konventionelle Lösungen für typische Probleme entstehen. In diesen organisationalen und institutionellen Strukturen wird professionelles Handeln habitualisiert und man tritt ein in einen Raum ‚vorgegebener Lösungen‘. Daher ist es bei der Betrachtung der Selbstbeschreibung der Professionalität der Medienpädagog*innen und der Betrachtung der Relationierung von Wissens-elementen bedeutsam, deren organisationale Einbindung näher zu betrachten. Wie bereits bei der Vernetzungsarbeit sichtbar wurde, sind die Medienpädagog*innen nur lose miteinander verbunden und nicht Teil einer übergeordneten Organisation. Sie sind bundesweit an sehr unterschiedlichen Stellen tätig. Sie haben in der Zeit des Diskurses in den Handlungsfeldern der offenen Kinder- und Jugendarbeit oder der außerschulischen Jugendmedienarbeit gearbeitet⁶⁵. Dabei ist auffällig, dass nur eine*r der Interviewpartner*innen an den als Schnittstellen zwischen Theorie und Praxis angelegten Landesmedienanstalten gearbeitet hat. Das ist deshalb überraschend, weil die Interviewten in ihrer Arbeit durchaus diese Schnittstellenfunktionen einnehmen und als Multiplikator*innen für die Praxis fungieren, indem sie pädagogische Fachkräfte in Schule und außerschulischen Feldern zum pädagogischen Umgang mit Computerspielen beraten und Fortbildungen geben. Alle anderen Interviewpartner*innen haben in Jugendzentren, Instituten oder freiberuflich gearbeitet. Unabhängig vom Tätigkeitsfeld sind die Interviewten in ihrem Netzwerk, tauschen sich dort aus und etablieren gemeinsame Routinen, Best-Practice-Vorstellungen und Argumentationsmuster. Darüber hinaus sind sie in der Fachöffentlichkeit aktiv und versuchen so selbst organisationale Routinen und Lösungen in den losen Verbund der Jugendmedienarbeit einzuspeisen, denn die Projektarbeit, so macht Hans deutlich, „ist sicherlich ein Punkt, wo es meiner Ansicht nach in Zukunft ne Art von Qualitätsmanagement braucht“ (Interview 9, Z. 164f), für die er sich auch selbst zuständig sieht. Der Bedarf für den Wissenstransfer und ein Qualitätsmanagement wird einmal durch problematische Haltungen pädagogischer Fachkräfte erklärt („wir haben das in der Pädagogik eben oft mit eher technik- oftmals auch medienfeindlichen so eh Fachkräften zu tun“ (Interview 1, Z. 944f) und darüber hinaus mit den eigenen Ansprüchen an Wirksamkeit unterlegt („um jetzt einen gesellschaftlichen Wandel herbeizuführen, muss das in die Schulen, muss das in die offenen Kinder- und Jugendtagesstätten“ (Interview 9, Z. 149-151)). Die eigenen spezifischen Theorie-Praxis-Relationierungen wollen die interviewten Medienpädagog*innen an andere pädagogische

⁶⁵ Mittlerweile haben sich die Tätigkeitsfelder weiter diversifiziert. Zwei Interviewte arbeiten mittlerweile an Hochschulen und ein Interviewter ist als Schulsozialarbeiter tätig. Da das Interesse der Studie jedoch auf dem Zeitraum des Diskurses liegt, wurden im Interview mehr Rückfragen zu der Institutionalisierung des pädagogischen Handelns zu der Zeit gestellt und versucht deren Relevanzen nachzuzeichnen.

Fachkräfte weitergeben. In ihrer Schnittstellenfunktion erfüllen die Medienpädagog*innen die Charakteristika von ‚Mittelfeldakteuren‘ (Oesterreicher 2014), die die Wissensformen des Praxiswissens und des wissenschaftlichen Wissens nicht jeweils zugunsten einer Seite vereinseitigen, sondern in ihrer Person synthetisieren und dieses Wissen weitergeben.

Die angesprochenen Handlungsfelder sind rechtlich eingebettet in den §11 Achten Sozialgesetzbuches (SGB VIII) und den Jugendmedienschutz, insbesondere das Jugendschutzgesetz (JuSchG). Dabei wird in §11 SGB VIII bereits rechtlich festgeschrieben, dass Fachkräfte an den Interessen von Jugendlichen anknüpfen sollen, die Angebote partizipativ mitgestaltet werden sollen und Selbstbestimmung, Mitverantwortung und soziales Engagement im Zentrum stehen sollen. Diese Ziele werden mit dem Jugendmedienschutz relationiert und ihnen damit eine Grenze der Konfrontation mit Medien auferlegt, indem sich Fachkräfte verbindlich an die Alterskennzeichnungen der Medien halten müssen.

Die Medienpädagogik versteht sich jedoch nicht direkt als Jugendsozialarbeit, auch wenn sie Methoden und rechtliche Grundlagen mit ihr teilt. Es geht der Jugendmedienarbeit stärker um die Förderung von Medienkompetenz als um die Integrationshilfen für sozial benachteiligte Jugendliche. Die thematische Fokussierung auf Medienarbeit löst die vorhandenen Überschneidungen zumeist zugunsten von Bildungsarbeit auf. Die rechtlich verankerte Perspektive der Bedürfnisorientierung des §11 des SGB VIII ergänzt sich jedoch auch komplementär mit dem insbesondere in der außerschulischen Jugendmedienarbeit dominanten Ansatz der handlungsorientierten Medienpädagogik (vgl. Röhl 2008), dem sich auch die interviewten Medienpädagog*innen in den Interviews zuordnen. Die handlungsorientierte Medienpädagogik stellt „die Entwicklung der Fähigkeit der Subjekte, Medien produktiv zur Artikulation eigener kollektiver Interessen zu nutzen, in den Mittelpunkt ihrer Bemühungen“ (Schorb 2008, S. 77). Diese Perspektive wird auch von allen Medienpädagog*innen re-artikuliert, wenn Alexander beispielsweise formuliert, dass Jugendliche Medienkompetenzen erwerben, um „selber artikulationsfähig zu werden, ja Medien für seine eigenen Zwecke einzusetzen, die kreativ zu nutzen //mhm//, eigensinnig zu nutzen, mitzumischen an solchen Diskursen, also zu partizipieren, einfach die Gesellschaft mitzugestalten“ (Interview 1, Z. 159-162).

Auch das Thema Jugendmedienschutz nimmt in den Interviews einen relevanten Teil der Erzählung ein und durchzieht alle Abschnitte der Interviews. Wie bereits in der Beschreibung des Diskurses deutlich wurde, stellt die Verbindlichkeit der Alterskennzeichnungen der Unterhaltungssoftware Selbstkontrolle (USK) für die Medienpädagog*innen ein Problem für ihre handlungsorientierten Ansätze dar, da sie Computerspiele, die explizit eine Gewaltthematik haben, kaum mit ihren Adressat*innen spielen können. Alle Interviewten betonen, dass sie sich streng

an den Jugendmedienschutz halten, erzählen jedoch ebenso, wie sie trotzdem versuchen, das Thema Gewalt pädagogisch zu bearbeiten.⁶⁶ Die Aktivierung der staatlichen Ressource Recht im Diskurs hat daher ambivalente Auswirkungen, da dadurch einerseits eine bewahrpädagogische Logik das medienpädagogische Handeln mitstrukturiert und das medienpädagogische Handeln damit an die Deutungsmuster ‚Gefahr‘ und ‚Risiko‘ bindet. Andererseits hält es die medienpädagogischen Fachkräfte nicht davon ab, ihre pädagogischen Ziele weiter zu verfolgen und wird von diesen auch als Ausdruck ihrer eigenen Verantwortlichkeit und Professionalität eigenwillig genutzt (siehe Kapitel 8.2.4.). Die rechtliche Strukturierung ihres Handelns sowohl durch das SGB VIII als auch durch das JuSchG erzeugt daher ein Spannungsfeld, in dem sie um die Durchsetzung ihrer Handlungsmaximen ringen.

Neben dem organisational gebundenen pädagogischen Diskurs um Wissensbestände der Jugendmedien- und Jugendarbeit spielt auch die konkrete Institutionalisierung des Trägers und dessen Finanzierung für das Tätigkeitsfeld der interviewten Medienpädagog*innen eine Rolle. Die meisten Interviewten sprechen von sich aus das Thema der Finanzierung ihrer Stelle oder Institution im Rahmen des Killerspiel-Diskurses an. Die meisten erleben zumindest eine irgendwie gelagerte Einflussnahme auf ihre Arbeit. Medienpädagog*innen, deren Tätigkeiten über Fördergelder finanziert sind, berichten von den Möglichkeiten von Auftraggeber*innen und Geldgeber*innen, das Ziel der Forschung und Praxis zu beeinflussen. Dagegen berichten Mitarbeiter*innen in Jugendzentren vor allem von Befürchtungen in Bezug auf Stellenkürzungen oder Schließungen ihrer Einrichtungen im Verlauf des Diskurses. Interviewte, die freiberuflich tätig sind, berichten davon, für welche Themenfelder gerade Gelder vergeben werden und wie man zumindest geringfügig versuchen muss, sich daran anzupassen. Die im Diskurs staatlich distribuierte Ressource Geld und dessen Zirkulation in pädagogischen Handlungsfeldern spielt für die Interviewten daher eine durchaus nicht zu unterschätzende Rolle als Beschränkung ihrer Autonomie. Durch die Finanzierung des Jugendzentrums war beispielsweise Maria im Verlauf des Diskurses auch durch die Machtgefüge der Verwaltung unter Druck gesetzt. Maria berichtet davon, dass öffentliche Statements entschärft werden mussten, weil die regierende Partei (in dem Fall die CDU) dort nicht einverstanden war mit den Inhalten und sie in Bezug auf die Finanzierung der Institution von ihnen abhängig war:

⁶⁶ Später (Kapitel 8.2.4.) wird noch ausführlicher auf das Thema des Umgangs mit dem Jugendmedienschutz eingegangen.

„Da haben wir auch erstmal auf die Finger gekriegt //ja ((fragend))// ((lacht)). Also das Dossier ist nicht in der Originalversion online ((lacht)) //((lacht)) okay// weil es hieß. Wir können doch nicht sagen, dass es nicht so schlimm ist, wenn die in [Stadtname] an der Macht habende Partei es für schlimm hält und wir von denen finanziert werden ((lacht)) //oh, okay//. Das war eigentlich so das Kredo //mhm// und wir mussten es dann etwas abschwächen und ... ehm ... aber ... konnten trotzdem.. man wird merken, was wir.. wenn man das Dossier liest, weiß man schon, wie unsere Meinung dazu ist //mhm// aber es darf halt nicht mehr ganz so plakativ sollte es drin stehen //mhm// wie es ursprünglich war. Ja“ (Interview 8, Z. 520-528).

Maria berichtet davon, dass sie Formulierungen in einem öffentlichen Statement ‚abschwächen‘ musste. Das bedeutet jedoch nicht, dass sie Positionen der kommunalen Verwaltung übernehmen musste, sondern dass sie einen subtileren kommunikativen Ausdruck finden musste, um weiterhin kenntlich zu machen, ‚wie unsere Meinung dazu ist‘. Solche Berichte über die eigene Widerständigkeit gegenüber Einflussnahmen auf ihre Arbeit finden sich fast in allen Interviews. Es wird oft in einem ähnlichen Duktus wie bei Maria von der Darstellung der Anpassung gegenüber den Auftraggebern, aber einer gleichzeitigen subversiven Ausrichtung des eigenen Handelns an eigenen Zielen berichtet. Der Diskurs erzeugt damit auch in den Prozessen seiner Institutionalisierung und Distribution von staatlichen Ressourcen politische Gelegenheitsstrukturen zur Positionierung und begünstigt eine widerständige Positionierung der hier interviewten Medienpädagog*innen, indem er etablierte pädagogische Positionen (handlungsorientierte Medienpädagogik) (siehe Kapitel 7.2.4.) tendenziell sabotiert. Es werden jedoch keine Grabenkämpfe innerhalb pädagogisch orientierter Institutionalisierungen sichtbar. Eine Schwerpunktverlagerung der Finanzierung der Medienpädagogik in Richtung der Ausstattung von Schulen wird nicht eigens problematisiert. Es wird eher bedauert, dass eine entsprechende Förderung und Anerkennung ihrer Arbeit nicht gegeben ist. Es wird nicht mit den Schulen um Anerkennung und Ressourcen gerungen, sondern es wird die Distribution von Anerkennung durch den Staat und die Öffentlichkeit problematisiert. Gleichzeitig stellen die Jugendschutzorientierungen der Geldgeber*innen auch eine Gelegenheit für die hier interviewten Medienpädagog*innen dar. Die von einigen angesprochenen Versuche, für ihre Projekte Geldgeber*innen zu finden, werden durch die generelle Anschlussfähigkeit der Medienkompetenzförderung an den Jugendmedienschutz als auch durch die wenig forcierte Abgrenzung der Interviewten von jugendschützerischen Perspektiven gewährleistet. Die Forschungs- und Projektförderung im Bereich des Jugendmedienschutzes, die mehrheitlich der Medienpädagogik zukommen, können so auch

von den Akteur*innen, die einer jugendschützerischen Perspektive der Medienkompetenzförderung skeptisch gegenüberstehen, genutzt werden, um ihren eigenen Wirkungsbereich zu vergrößern. Dieser Opportunismus der Uneindeutigkeit wird zwar von keinem der Interviewten angesprochen, ist aber scheinbar selbstverständlicher Teil der Praxis der institutionellen Routinen.

Im Forschungsstand zu medienpädagogischer Professionalität wurde von Hugger (2001) darauf aufmerksam gemacht, dass sich Medienpädagog*innen aufgrund des geringen Institutionalisierungsgrades ihrer Handlungsfelder die zusätzliche Herausforderung stellt, sich die Rahmenbedingungen ihres eigenen Handelns schaffen zu müssen. Das hat jedoch den Vorteil, dass die interviewten Medienpädagog*innen mehr Macht über die inhaltliche Ausrichtung ihres Arbeitsfeldes haben und damit nicht nur organisationalen Routinen folgen, sondern diese in Teilen etablieren können. Keine der interviewten Medienpädagog*innen berichtet darüber, dass ihre eigene Einrichtung einen Einfluss hatte, den sie als problematisch wahrnehmen. Dennoch werden verschiedene Auswirkungen durch die Einbindung in eine Organisation erwähnt. Hierbei muss jedoch danach differenziert werden, in welcher Art Einrichtung die Interviewpartner*innen arbeiten.

Bei den interviewten Medienpädagog*innen lassen sich hinsichtlich der organisationalen Rahmenbedingungen zwei Gruppen unterscheiden. Das sind einmal Medienpädagog*innen, die in Jugendzentren oder anderen auf Dauer gestellten institutionellen Strukturen arbeiten. Die andere Gruppe sind Medienpädagog*innen, die in der außerschulischen Jugendmedienarbeit Projektarbeit machen.

(1) Medienpädagog*innen, die in Jugendzentren oder anderen fest institutionalisierten Strukturen wie einem Medienzentrum arbeiten, berichten von diversen organisationalen Herausforderungen und alltagsweltlichen Problemen der Jugendlichen, die ihre Einrichtung besuchen, denen sie sich zusätzlich zu ihrer Förderung der Medienkompetenz in ihrem pädagogischen Handeln widmen müssen. Das sind u.a. Probleme der Jugendlichen einen Ausbildungsplatz zu finden, Probleme mit den eigenen Eltern in der Aushandlung von Nutzungszeiten von Medien, Verschuldungen in Bezug auf Medien, Auseinandersetzung mit aggressiven Verhaltensweisen in der Einrichtung oder die Organisation und Strukturierung des Gruppenalltags. Maria berichtet darüber, wie sie sich im Verhältnis zu manchen dieser Aufgaben positioniert:

„Ja es war eigentlich von Anfang an klar, dass ich halt nicht ewig in der Jugendarbeit bleiben will. Also dass mir das sehr viel Spaß macht und dass ich auch immer diesen

Kontakt zu Jugendlichen haben will. Aber dass man ja relativ schnell sehr alt für sie ist //((schmunzelt))//. Also ((lacht)), dass man ja dann doch irgendwie älter ist, plötzlich wie die Eltern //mhm// und die das dann zwar nicht so wahrnehmen, aber man selber einfach merkt, die Themen wiederholen sich natürlich. Man hat immer die gleichen Liebeskummergeschichten //mhm//, die man dann irgendwie vor zehn Jahren hatte und da war für mich einfach klar. Das kann ich ne Zeit lang machen und mach es auch ne Zeit lang gerne und dann ist auch irgendwie ... auch irgendwann gut“ (Interview 8, Z. 132-140).

Dieses Zitat zeigt an, dass übliche organisationsspezifische Aufgaben als Routinen pädagogischen Handelns jenseits medienpezifischer Aufgaben strukturbildend für das pädagogische Handeln sind, die nicht mehr rein medienpädagogisch sind und nicht mehr die selbstgewählten Schwerpunkte betreffen. Von solcher Art Aufgabenprofil berichteten mehrheitlich Personen, die in Jugendzentren arbeiten. Das ist auch durchaus nachvollziehbar, da sich dort zwei Handlungsfelder, Medienkompetenzförderung und offene Kinder- und Jugendarbeit überlappen und es Herausforderungen pädagogischen Handelns sind, die in Kontexten auftreten, wo eine langfristige und über die Zielsetzung eines Projekts hinausgehende Beziehung zu den Adressat*innen vorhanden ist. Diese Art adressat*innenspezifischer Aufgabenroutinen sind jedoch weniger strukturbildend für das Professionalitätsverständnis als Organisationsroutinen, die Probleme und deren zugehörige Bearbeitungsformen routinisieren, wie sie von Dewe (2012) herausgestellt wurden. Hier zeigen sich zwei Effekte. Erstens reduziert eine solche Strukturierung des Handlungsfelds die Bereiche, in denen die Aufgabenfelder und inhaltlichen Ausrichtungen nach eigenen Positionierungen und Haltungen gestaltet werden können, was auch an Marias Skepsis sichtbar wird, sich mit diesen Tätigkeitsfeldern langfristig auseinandersetzen zu wollen. Zweitens strukturiert Medienkompetenzförderung in Handlungsfeldern der offenen Kinder- und Jugendarbeit einen Anteil medienpädagogischer Praxis, der sich jenseits eigener Schwerpunktsetzung und Haltungen als Aufgabenprofil stellt und dadurch andere Anschlüsse an den Diskurs eröffnet.

Bei dieser Gruppe der interviewten Medienpädagog*innen lassen sich eine andere Thematisierung bezüglich der Einhaltung des Jugendmedienschutzes finden als auch die schon erwähnte Ausweitung des Tätigkeitsfeldes auf typische Aufgaben der offenen Kinder- und Jugendarbeit. Auch bei dieser Gruppe lässt sich eine Problematisierung des Jugendmedienschutzes als Grenze der handlungsorientierten Medienpädagogik finden, wenn Maria sagt:

„Und da hab ich immer den Jugendschutz gehasst dafür, dass man tatsächlich nicht sagen darf, ich mach jetzt in einem pädagogischen Kontext ein Projekt dazu und wir spielen das auch“ (Interview 8, Z. 242-244).

Aber unabhängig von der eigenen Haltung zum Jugendmedienschutz sieht sich diese Gruppe stärker damit konfrontiert, diesen trotzdem proaktiv in der eigenen Arbeit umzusetzen. So berichtet Maria im Kontext von zu der Zeit noch nicht durch die USK gekennzeichneten Online-Computerspielen:

„Dass wir uns die dann halt selber angeguckt haben, ein eigenes Bewertungssystem entwickelt haben, wie wir diese Onlinespiele nochmal bewerten wollen [...] Wenn ich dann zu denen sag, mach dieses blöde Strichmännchenspiel aus, natürlich nicht in dem Wortlaut ((lacht)) //((**lacht**))//, dass man ihnen auch erklären kann, warum man sagt, das Spiel geht nicht und das andere geht“ (Interview 8, Z. 84-97).

Die organisationale Struktur erfordert von dieser Gruppe, den Jugendmedienschutz in ihren Einrichtungen zu implementieren, die nicht durchweg beobachtbare Spielauswahl zu reglementieren und damit zu einem Teil des medienpädagogischen Alltags zu machen. Darüber hinaus führt die Überlagerung von Handlungsfeldern dazu, dass die Lebenswelt der Adressat*innen im Rahmen der medienpädagogischen Arbeit nicht mehr nur als mediatisierte Lebenswelt, sondern als generelle Lebenswelt mit einer Bandbreite alltagsweltlicher Probleme adressiert werden muss, was im vorhergehenden Zitat sichtbar wurde. Wenn wir das in Bezug setzen zu den Problematisierungsweisen des Diskurses, dann zeigt sich, dass Medienpädagog*innen, die in Jugendzentren tätig sind, mehr dazu geneigt sind, eine Perspektive auf das Medienhandeln einzunehmen, die Chancen als auch die Risiken in den Blick nehmen, da diese Gruppe durch ihre Organisationsstruktur umfangreicher verantwortlich an die lebensweltlichen Probleme der Adressat*innen gebunden ist.

(2) Diese Herausforderungen thematisieren diejenigen Medienpädagog*innen, die freiberuflich tätig sind oder in einer nicht bereits länger etablierten Institution tätig sind, weniger. Sie treten weniger in einen Raum ‚vorgegebener Lösungen‘ ein (siehe Dewe 2012), sondern betreten eher einen Raum ‚konventionalisierter Herausforderungen‘, der durch Zugänge zu den Adressat*innen und gewählte Methoden vorstrukturiert ist. In den Erzählungen über ihr pädagogisches Handeln stehen die Gruppenarbeit und Verfahren der Bildungsarbeit (vgl. Wendt 2015), die

oftmals projektförmig organisiert sind, im Zentrum. Das liegt einerseits daran, dass bei einigen die Form der Institutionalisierung ihrer Praxis eine geplante Projektkonzeption und -arbeit zulässt oder vorsieht. Bei anderen liegt es aber vermutlich auch daran, dass Projekte eher prestigeträchtige Verfahren gegenüber der Organisation des Alltags sind, über die entsprechend häufiger berichtet wird. Dabei ermöglichen Projektarbeit eine andere Sozialform als Einzelfallarbeit und Gruppenorganisation. Sven stellt seine eigene Arbeit entsprechend so dar:

„Das heißt, wenn du in der Medienpädagogik bist, kommst du ja meistens als Projektrittter irgendwo hin. Das heißt, du kommst da an die Schule, du kommst ans Jugendhaus, du kommst in die Lehrerfortbildung und bist immer der, der von außen kommt, was macht und nach zwei, drei Stunden oder nach zwei Tagen oder drei Tagen wieder weg ist und das ist ein ganz anderes Setting, als wenn du halt tagtäglich mit den Jugendlichen zu tun hast und dann halt auch ganz anders auf bestimmte Dinge eingehen musst“ (Interview 6, Z. 255-261).

Hier macht Sven deutlich, dass die Arbeit mit wechselnden Adressat*innen und außerhalb einer örtlichen und sozialen Kontinuität, wesentlich leichter Gestaltungsspielräume öffnet. Man muss nicht in den Alltag hineinpassen, sondern bekommt den Platz und die Zeit eingeräumt. Was Sven als Projektrittter bezeichnet, meint die Möglichkeit eine für einen befristeten Zeitraum eröffnete und für diese Adressat*innengruppe einmalige Erfahrung zu konzipieren, die durch ihre Kopplung von Spaß und Herausforderung und Adressat*innenausrichtung zumeist Motivation und ein Spannungsfeld erzeugen kann, für die man im Anschluss nicht mehr garantieren muss. Es ist eine Ausnahmeerscheinung außerhalb der Regel, da der Alltag nicht projektförmig ist, und ist damit eine Art Happening. Die Freiwilligkeit der Adressat*innen und deren Kooperationswille ist in solchen Kontexten zumeist bereits Voraussetzung für ihr Zustandekommen⁶⁷. Für Projekte stellen sich entsprechend andere Herausforderungen, denn es handelt sich dabei um gruppenorientiertes Arbeiten mit Medien und daher greifen die Anforderungen an Gruppenarbeiten und die Herausforderungen einen Bildungsprozess aus dem Alltag der Adressat*innen zu initiieren, zu strukturieren oder zu begleiten. Dabei setzen die Medienpädagog*innen

⁶⁷ Ein Grenzfall ist dabei die Projektarbeit an Schulen, bei denen Freiwilligkeit nur bedingt gegeben ist. Zwar finden bei Projekten durchaus Abstimmungsprozesse in Klassen statt, die Gruppenzusammensetzung der Klassen als auch die Letztentscheidungen zur Durchführung sind den Adressat*innen jedoch oftmals entzogen. Dennoch handelt es sich bei Projekten in Schulen zumeist um Settings, die ein ungewöhnliches Maß an Freiwilligkeit und Motivation innerhalb der Institution erzeugen.

konkrete Methoden wie Rollenspiele und Erlebnispädagogik, Podiumsdiskussionen oder Barcamps ein, um sowohl gruppenbezogen zu arbeiten als auch Bildungs- und Lernprozesse zu initiieren. Dort geht es darum, für ein offenes Gesprächsklima zu sorgen, damit sich alle trauen, sich öffentlich zu äußern. Darüber hinaus werden meist gruppenkohäsionsfördernde Formingprozesse, die auch für eine Gruppensicherheit sorgen sollen, angeleitet und Ziele partizipativ ausgehandelt. Dadurch werden die thematisch fokussierten und ergebnisorientierten Arrangements der Medienkompetenzförderung ausgestaltet. Den Medienpädagog*innen ist es dadurch möglich, die Lebenswelt ihrer Adressat*innen weitgehend als ausschließlich mediatisierte Lebenswelt zu begreifen, die für den Zeitraum des Projekts zusätzlich thematisch spezifiziert ist. Das ist zwar eine Verkürzung der Lebenswelt der Adressat*innen, lässt aber zu, dass die Medienpädagog*innen ihre Praxis entlang ihres medienpädagogischen Professionsverständnisses ausgestalten und nicht mit konfligierenden Handlungsfeldlogiken konfrontiert sind, die sie miteinander in Beziehung setzen müssen.

Neben der Struktur der Organisation, in der die Medienpädagog*innen tätig sind, spielt darüber hinaus die Frage danach eine große Rolle, wer alles als Adressat*in des medienpädagogischen Handelns in Frage kommt. Alexander berichtet davon, welche Arbeitsschwerpunkte durch die Arbeit in seiner Einrichtung hinzugekommen sind:

„über die Arbeit am [Name der Arbeitsstelle] sind natürlich noch andere Fragen dann dazugekommen. Also eben wie ist das mit dieser **Gewaltdebatte**. Wie ist das mit diesem exzessiven Spielen oder Computerspielsucht so in diesen Kontexten. Das sind einfach Herausforderungen, die einerseits ... offensichtlich sind, wenn man mit Kindern und Jugendlichen so arbeitet //mhm//, und andererseits natürlich auch Dinge, die sehr stark von Erwachsenen als Fragen so auch an Jugendliche herangetragen werden. Also da gibts son Bedarf und entsprechend reagiert man da natürlich irgendwie drauf“ (Interview 1, Z. 272-278).

Alexander berichtet hier, wie sich seine persönlich gewählten Schwerpunkte seiner medienpädagogischen Tätigkeit durch seine Arbeit bei einem Träger erweitert haben (Gewaltdebatte, exzessives Spielen). Das erklärt er einerseits durch seine primären Adressat*innen, die Jugendlichen, bei denen das ‚offensichtlich‘ Herausforderungen sind. Andererseits erklärt Alexander die Themenerweiterung durch die Bedarfe von Erwachsenen, mit denen er in seiner Arbeit zusätzlich zu tun bekommen hat. Wo die erste Erklärung auf die Ambivalenz der

Lebensweltorientierung verweist, auch Einfallstor von diskursiven Problemen zu sein, verweist die zweite Erklärung auf die Auswirkungen der Adressat*innenstruktur des Handlungsfeldes. Durch die Handlungsfelder treten die Medienpädagog*innen zumeist in bereits bestehende thematische Ausrichtungen und Adressat*innenstrukturen ein, die vorab darüber entscheiden, wer alles Adressat*innen des eigenen pädagogischen Handelns sind und mit wessen Interessen und Erwartungen sich pädagogische Fachkräfte in ihrer pädagogischen Arbeit daher auseinandersetzen müssen. So kommt in der Jugendmedienarbeit vielfach eine Arbeit mit Erwachsenen hinzu oder ist bereits darauf ausgelegt durch verschiedene Informations- und Beratungsangebote für Erwachsene und Eltern oder Multiplikatorentätigkeiten, die mit manchen Stellen verbunden sind. Das bedeutet, dass die Sorgen und Bedarfe der Erwachsenen auch ernst genommen werden müssen. Sie treten dann nicht mehr nur als Familiensystem oder Umwelten der Jugendlichen auf, sondern als eigenständige Adressat*innengruppe. Daher werden Eltern/Erwachsene genauso wie Jugendliche verständigungsorientiert ausgelegt und nicht nur als Akteur*innen der Stereotypisierung und Etikettierung von Jugendlichen eingeordnet, wie das weitgehend Vertreter*innen der Problemmuster ‚Gefahr‘ und ‚Risiko‘ und den Publikumsmedien zugeschrieben wird. Maria erzählt, dass man bei Elternberatungen „dann halt auch gucken [muss], wie argumentiert man neutral, wie geht man damit um“ (Interview 8, Z. 506f), wenn dort selbst Sorgen um die eigenen Kinder erhoben werden, die Maria für wenig begründet hält. Denn man könne ja nicht sagen, „hey sorry, sie spinnen, sondern ((lacht)) //((**lacht**))// muss ja auch dieses Anliegen ernst nehmen“ (ebd., Z. 507f).

Diese Erweiterung der Adressat*innen bedeutet, dass auch Adressat*innen ernst genommen werden müssen, die eine Anerkennung und Umdeutung von Computerspieler*innen und Computerspielen erschweren. Das erschwert es für die Medienpädagog*innen, oppositionell zu Umwelten von Jugendlichen aufzutreten, da die Adressat*innenorientierung der Medienpädagog*innen von ihnen einen verständigungsorientierten Zugang zu ihren Adressat*innen erwartet. Diese ambivalente Adressat*innenstruktur stellt aber auch eine Chance dar. Die Ausweitung der Adressat*innen über die Jugendlichen hinaus erschließt auch Potentiale, Zugriffe auf deuthingsrelevante Umwelten der Jugendlichen zu erlangen und so wirksam unterhalb des öffentlichen Diskurses in einzelnen Schaltstellen des Dispositivs des Killerspiel-Diskurses zu intervenieren. So berichten viele interviewte Medienpädagog*innen in Bezug auf Veränderungsbestrebungen im Diskurs neben öffentlichkeitswirksamen Auftritten vor allem auch über die Arbeit mit Eltern.

8.1.3. Zusammenfassung

Es wurde deutlich, dass die Organisation des medienpädagogischen Handelns im Hinblick auf das Handlungsfeld und die dort erwartbaren und routinisierten Handlungsformen Relevanz für die Spannweite der Selbstpositionierung besitzt. Dort wo medienpädagogisches Handeln stärker in Form von ständigen Organisationen institutionalisiert ist, wie das in Jugendzentren der Fall ist, stellen sich neben den gegenstandsbezogenen Herausforderungen des Umgangs mit Computerspielen Aufgaben pädagogischen Handelns, die typisch für diese Organisationsform und dieses Handlungsfeld sind. Der medial mitkonstituierte Rahmen medienpädagogischen Handelns (Hugger 2017) tritt dort situativ zurück und die nicht nur medial mitkonstituierte Lebenswelt der Adressat*innen erfordert von den Fachkräften eine weniger spezialisierte pädagogische Herangehensweise. Demgegenüber sind solche Organisationsformen medienpädagogischen Handelns, die ihren Handlungsrahmen selbst mitkonstituieren müssen, beispielsweise im Rahmen von Projektarbeit, von der Auseinandersetzung mit der generalisierten Lebenswelt ihrer Adressat*innen tendenziell suspendiert. Sie können sich darauf beschränken, die Adressat*innen im Hinblick auf ihre mediale Lebenswelt hin zu adressieren. Prozesse wie Gruppenbildung erlangen dann nur noch Bedeutung im Hinblick auf die medienpädagogischen Ziele, die von der Fachkraft angestrebt werden. Die Kontrolle über das eigene Handlungsfeld im Rahmen des pädagogischen Handelns sind dadurch größer und entsprechend geringer ist die Wirkmächtigkeit organisationaler Routinen. Die Routinisierung des eigenen Handelns ergibt sich hier eher aus der Vernetzungstätigkeit, dem Methodenaustausch mit anderen und eigenen organisationsbildenden Tätigkeiten im Rahmen der Projektarbeit. Die unterschiedlichen Positionierungen, die im Hinblick auf die Handlungsfelder der interviewten Medienpädagog*innen aufscheinen, können daher mit unterschiedlich typisierten Lebenswelten (mediale vs. generalisierte) von Adressat*innen und mit unterschiedlich institutionalisierten Routinen pädagogischen Handelns zusammenhängen. Die Situativität von Projektarbeit gegenüber der Kontinuität pädagogischen Handelns in Jugendzentren, spezifiziert den pädagogischen Bezug zwischen Fachkraft und Adressat*in auf den medialen Gegenstand der Auseinandersetzung. Darüber hinaus suspendiert er stärker von der Einbindung in Verantwortungsstrukturen gegenüber den Adressat*innen, die sich aus der Kontinuität der Kontakte, der häufigeren Verflechtung mit Eltern und der intensivieren Kenntnis der Lebenswelt der Adressat*innen speist. Die Verantwortungsstrukturen, in die Medienpädagog*innen im Rahmen der Projektarbeit eingebunden sind, beschränken sich dagegen tendenziell auf Anforderungen des Jugendmedienschutzes und die Verantwortungsapelle des Diskurses. Zudem wurde deutlich, dass die ambivalente

Adressat*innenstruktur nicht nur Einschränkung der Autonomie der Selbstpositionierung sein kann, sondern auch Ermöglichungsbedingungen diskursiven Handelns und Interventionen in den Diskurs. Die im Rahmen des Forschungsstandes herausgestellte Bedeutung der Organisationskultur für die Formung von Professionsverständnissen (Cloos 2008, Unterkofler 2018), kann hier nicht als Erklärung für Differenzen herangezogen werden, da von allen Interviewten die großen Gestaltungsspielräume in ihrer eigenen Arbeit hervorgehoben wurden. Vielmehr ist deutlich geworden, dass für die Selbstpositionierung der Medienpädagog*innen das Ausmaß, in dem diese selbst daran beteiligt sind, den Rahmen ihres Handelns zu schaffen und ihn auf weitgehend medienpädagogische Arbeit in einer mediatisierten Lebenswelt der Adressat*innen zu spezifizieren, und die Struktur der Organisation hinsichtlich der Kopplung zwischen Jugendmedienschutz und dessen Umsetzung in der Organisation als bedeutsame Variablen fungieren. Im Hinblick auf die Wissensbestände, auf die die Medienpädagog*innen sich beziehen, kann sowohl von der Relevanz von wissenschaftlichem Wissen aus der Ausbildung als auch von Organisationswissen gesprochen werden. Dadurch, dass die Medienpädagog*innen ihren Studienschwerpunkt mehrheitlich im Kontrast zum Studienangebot selbst auf Medienpädagogik gelegt haben, kann hier von einer hohen (berufs-)biographischen Relevanz dieser Wissensbestände ausgegangen werden. Zudem wurde von vielen Interviewten bereits für die Zeit des Studiums oder kurz danach ein expliziter Bezug zum Diskurs gezogen und eine (berufs-)biographische Relevanz der Ausbildung von Wissen herausgestellt, da der Diskurs entweder ihre Disziplin, das Thema, mit dem sie sich befassten, ihr Hobby oder ihr Handlungsfeld stark problematisiert hat. Im Rahmen der im Beruf stattfindenden Netzwerkarbeit der Medienpädagog*innen und in Fortbildungen wurden diese Wissensbestände durch eigenes Organisationswissen als auch Organisationswissen des Fachdiskurses erweitert, indem explizit Medienwirkungsforschung und Game-Studies rezipiert wurden und diese im Rahmen von Projektkonzepten und Artikeln in Fachzeitschriften verdichtet wurden. Das führte zu einer relativen Homogenisierung des Wissens im hier untersuchten Sample. Dabei wurde in Übereinstimmung mit dem Forschungsstand die legitimatorische Funktion dieses Wissen gegenüber der Darstellung von Fachlichkeit hervorgehoben. Zur Deutung der eigenen Praxis und der Lebenswelt der Adressat*innen wird selektiv mit dem rezipierten Wissen verfahren und vorwiegend Wissensbestände der Game-Studies genutzt. Insgesamt kann für die hier untersuchte Gruppe an Medienpädagog*innen daher eine hohe Relevanz sowohl des wissenschaftlichen Wissens als auch des Organisationswissen gesprochen werden, was sowohl mit der (berufs-)biographischen Relevanz der Wissensbestände zusammenhängt als auch mit dem zeitlichen Zusammenfallen von Relevanzausbildung im Studium und/oder Beruf und der Intervention des Diskurses in die entsprechende Disziplin

oder das entsprechende Handlungsfeld. Bei den Medienpädagog*innen, die bereits vor dem Diskurs im Handlungsfeld tätig waren, wurde diese Relevanz eher aufgrund des eigenen Erfordernisses zur Positionierung in konfligierenden öffentlichen oder fachlichen Arenen entwickelt. Insofern kann dem Diskurs um Gewaltdarstellungen in Computerspielen nicht nur eine Infragestellung und Versuche der Ausrichtung medienpädagogischer Professionalität bescheinigt werden, sondern auch der Effekt einer ausgelösten Professionalisierung nach eigenen Maßgaben medienpädagogischer Fachkräfte, die sich wissenschaftliche Wissensbestände und Organisationswissen eigenwillig aneignen und organisieren und dahingehend im Rahmen ihrer Handlungsfelder in den Diskurs intervenieren.

Nach der Darstellung der Verstrickung der interviewten Medienpädagog*innen in Handlungsfelder und organisationale Strukturen soll im Nachfolgenden deren Verstrickung in den Diskurs thematisiert werden. Dabei soll deutlich werden, inwieweit die interviewten Medienpädagog*innen sich dem Gegendiskurs zurechnen und dabei ihre Widerständigkeit gegenüber welchen Ansprüchen thematisieren. Welche Wissensbestände und Deutungswissen sie zur Plausibilisierung ihrer eigenen Position heranziehen, in welchen Situationen Perspektiven der Medienwirkung und andere Perspektiven aufgegriffen werden und welche davon abweichenden Herausforderungen und/oder Problemwahrnehmungen sie noch für ihre Arbeit aufwerfen. Aufgrund der großen Bedeutung des Jugendmedienschutzes für die Arbeit der interviewten Medienpädagog*innen und der während des Diskurses vorgenommenen Novellierung des Jugendmedienschutzes wird deren Verhältnis dazu im Kontext der Verstrickung in den Diskurs besprochen. Zwar ist der Jugendmedienschutz auch integraler Bestandteil des Handlungsfeldes, aber es ist für die Abschätzung der Wirksamkeit des Diskurses von Bedeutung, inwiefern die interviewten Medienpädagog*innen die Novellierung als Effekt des Diskurses oder als normale Rahmensetzung innerhalb ihres Handlungsfeldes wahrnehmen.

8.2. Ergebnisse der Deutungsmusteranalyse

In diesem Kapitel soll das Deutungswissen der interviewten Medienpädagog*innen im Zentrum stehen und in den Blick genommen werden, inwiefern die diskursiven Wissensbestände, Erwartungen und Appelle Auswirkungen auf das Deutungswissen der Medienpädagog*innen haben. Im Fokus stehen daher die ersten zwei Fragestellungen der Arbeit.

(1) Inwieweit nutzen medienpädagogische Fachkräfte vorhandene Wissensbestände, um sich den Diskurs anzueignen?

(2) Können diese medienpädagogischen Fachkräfte zentrale Deutungsmuster des Diskurses umschreiben oder neue Deutungen etablieren, die Problemmuster des Diskurses neu akzentuieren?

Um die Verstrickung der interviewten Medienpädagog*innen in den Diskurs zu betrachten, muss an erster Stelle deutlich gemacht werden, wie sie sich zu den unterschiedlichen Deutungsmustern des Diskurses in Beziehung setzen. Daran wird ersichtlich, welches Spektrum an relevanten Deutungen sie im Rahmen des Diskurses wahrnehmen und durch ihre Abgrenzungen von Deutungen kann deutlich gemacht werden, wo sie sich selbst verorten und wie nah sie sich bei welcher Position sehen. Bei der Frage nach der Verstrickung in den Diskurs geht es vor allem darum, welche Wissensbestände, die im Diskurs zirkulieren und als Problem- und Deutungsmuster verdichtet sind, auch von den Medienpädagog*innen genutzt werden. Dabei geht es einerseits darum, ob sie die Problemwahrnehmung, die im Diskurs verhandelt wurde, ebenfalls übernehmen und in Übereinstimmung damit oder abweichend davon zentrale Probleme definieren, die sie in ihrer medienpädagogischen Praxis bearbeiten (Kapitel 1 - 3). Dafür muss sowohl betrachtet werden, inwieweit sich die Medienpädagog*innen explizit zu den verschiedenen Problem- und Deutungsmustern des Diskurses positionieren, inwieweit zentrale Deutungen und Begrifflichkeiten übernommen werden oder auch nicht. Darüber hinaus müssen implizite Bezüge ebenfalls betrachtet werden. Dafür wird die Selbstbeschreibung der medienpädagogischen Praxis dahingehend in den Blick genommen, was als zentrale Themen und Herausforderungen der eigenen Arbeit definiert werden. Diese Interpretationsschemata werden im Sinne von Horn (1999) als Pädagogiken beschrieben, die Situation und Wissen hinsichtlich von Problemdarstellung, Problembearbeitung, Normen und Erfahrungen synthetisieren. Dadurch wird nachvollziehbar, inwiefern sich diskursive Deutungen in die eigenen

Problembearbeitungsvorstellungen eingeschrieben haben. Daneben wird in Kapitel 3 die Phänomenbeschreibung in den Blick genommen und näher betrachtet, wie die interviewten Medienpädagog*innen Mediengewalt beschreiben. In der Darstellung des Diskurses wurde im Rahmen des Deutungsmusters ‚Optimierung von Lernchancen‘ deutlich, dass eine Position im Diskurs auch mit einer De-Thematisierung von Mediengewalt operiert. Daher wurde im Verlauf des Interviews auch explizit nach dem Umgang mit Mediengewalt gefragt, damit hierzu Erzählungen generiert werden. Unabhängig von der Schwerpunktsetzung der eigenen Praxis, die Mediengewalt auch nicht in den Mittelpunkt rücken könnte, kann so betrachtet werden, inwiefern trotz einer gewissen Widerständigkeit im Diskurs dennoch Problematisierungen des Phänomens Mediengewalt präsent sind.

In der bisherigen Forschung, wie auch in der Theorie der Wissensverwendung und Subjektivierung wird darauf aufmerksam gemacht, dass verschiedene Wissensformen (wissenschaftliches Wissen, Organisationswissen) sich im professionellen Handlungssystem wandeln, weswegen eine transformatorische Aneignung diskursiver Wissensbestände angenommen werden kann. Was aufgrund der normativen Grundlagen der Wissensverwendungsforschung (Verbesserung der pädagogischen Praxis durch Wissen) jedoch weniger im Fokus steht, ist die Frage, inwieweit hier eine produktive Eigensinnigkeit in der Wissensverwendung sichtbar wird. In der Diskursforschung wird Widerständigkeit und Eigensinnigkeit positiv bewertet, da sie ein Entziehen des Zugriffs von Diskursen anzeigt. Demgegenüber gilt Eigensinnigkeit in der Wissensverwendungsforschung aufgrund der positiven Bewertung wissenschaftlichen Wissens oftmals als Rationalitätsverlust oder als Verlust kritischer Reflexionsmöglichkeiten. Als Ressource wird Eigensinnigkeit zumeist nur hinsichtlich der Ausbildung einer professionellen Identität betrachtet. In der Diskursforschung gilt Eigensinnigkeit als ein zentraler Faktor in der Darstellung von Autonomie gegenüber als problematisch betrachteten Zugriffen diskursiver Wissensbestände auf das Deutungswissen von Akteur*innen.

Im Anschluss an die Betrachtung des Deutungswissens der interviewten Medienpädagog*innen wird deren Verhältnis zum Dispositiv des Diskurses in den Blick genommen. Dafür wird deren Verhältnis zum Jugendmedienschutz und dem Umgang mit dessen Auswirkungen auf ihre pädagogische Praxis betrachtet (Kapitel 8.2.4.). Darüber hinaus wird in den Blick genommen, wie die sich daraus ergebende Dichotomie zwischen Verantwortung und Widerständigkeit austariert wird. Medienpädagog*innen sind unterschiedlichen Verantwortungsappellen ausgesetzt und müssen darin ihr eigenes Verständnis von pädagogischer Verantwortung ausbuchstabieren. Darin zeigt sich, inwieweit diskursive Appelle an Verantwortung ein Regulativ professioneller

Selbstbeschreibung darstellt (Kapitel 8.2.5.). In der Betrachtung der Verstrickung der Medienpädagog*innen in diskursive und dispositive Strukturen wird mehrheitlich die erleidende Seite des Verhältnisses von Akteur*in und Diskurs in den Blick genommen. Inwiefern Deutungen und Strukturen des Diskurses in die Selbstbeschreibung professioneller Identität und Praxis hineinwirken. Deswegen soll zuletzt die aktive Seite des Verhältnisses von Diskurs und Akteur*in in den Blick genommen werden (Kapitel 8.2.6.). Die interviewten Medienpädagog*innen sind als ‚Mittelfeldakteure‘ nicht nur explizit darin involviert, Wissensbestände mit Praxiswissen zu verknüpfen und damit als Multiplikator*innen für Praxis- und fachliches Deutungswissen zu fungieren, sie sind auch aktiv involviert in Arenen des Diskurses und nehmen verschiedenartig Sprecher*innenpositionen im Diskurs ein. Das Agieren in Sprecher*innenpositionen zeigt auf, welche Wissensbestände, Deutungswissen und Verstrickungen in den Diskurs so erneut als kommunikative Botschaften an Publikum weitergegeben werden und dabei als relevant erachtet werden.

8.2.1. Positionierung im Deutungsspektrum des Diskurses

Problemmuster Gefahr

Das Problemmuster ‚Gefahr‘ und die ‚Beschwörer*innen‘ eines schwerwiegenden jugendgefährdenden Problems werden von den Interviewten durchgehend abgelehnt. Wenn eine klare Oppositionshaltung ausgedrückt wird, dann handelt es sich fast ausschließlich um diese Deutung, die problematisiert wird. Dabei werden sowohl Akteur*innen in Wissenschaft und Öffentlichkeit, wie Spitzer und Pfeiffer, direkt kritisiert (vgl. Interview 3, Z. 368ff, Interview 5, Z. 1111ff, Interview 9, Z. 95ff) als auch die Präsenz der Deutung in der Öffentlichkeit, in Aussagen von Politiker*innen, in Erwartungen von Auftraggeber*innen als auch in der Problemwahrnehmung von Eltern zum Problem gemacht (Interview 1, Z. 132ff, Interview 3, Z. 139ff).

Den für eine Problemwahrnehmung zentralen Problemmenamen ‚Killerspiele‘ wird von allen Interviewten für die Beschreibung von gewalthaltigen Computerspielen und deren Auswirkungen abgelehnt.

„So nach dem Motto, ich muss die Kritik da abholen und sage, ja Ballerspiele sind schlecht. Nein, muss ich nicht. Ich persönlich muss das nicht machen //mhm//. Ich kann sagen, ich nehm, welchen Begriff auch immer man jetzt nimmt, ich würde Shooter sagen, und fang damit an, was zu machen.“ (Interview 9, Z. 1059-1063).

Hans weist hier die Nutzung einer Variante des Problemnamens ‚Ballerspiele‘ deutlich zurück, indem er verdeutlicht, dass er keine Notwendigkeit sieht, die Kritik an Computerspielen aufzugreifen. Stattdessen weist er diese Kritik zurück und nutzt andere Benennungen, die er als Ausgangspunkt für eine Auseinandersetzung über das Phänomen Computerspiele setzt. Auffallend ist zudem, dass der Problemname ‚Killerspiele‘ insgesamt sehr selten und zumeist nicht als solcher verwendet wird, sondern nur im Zusammenhang mit den Debatten über Gewalt in Computerspielen. So ist eher von „Killerspieldebatte“ (Interview 8, Z. 44), „Killerspieldiskussion“ (Interview 7, Z. 291), „Gewaltdebatte“ (Interview 1, Z. 273) oder auch „Gewaltwirkungsdebatte“ (Interview 9, Z. 298f) die Rede. Das zeigt bereits an, dass der Begriff ‚Killerspiele‘ nicht als Bezeichnung eines sozialen Phänomens (gewalthaltige Computerspiele) betrachtet wird, sondern als Element eines Diskussionszusammenhangs, in welchen sie eingreifen. Wenn die Interviewten über diese ‚Killerspiele‘ sprechen, machen sie gerade die diskursive Interpretation des Phänomens zum Thema. Gewalt in Computerspielen behandeln die Interviewten nicht als Problem, an dem man als pädagogische Fachkraft gewaltpräventiv arbeiten muss, so wie es der Problemnamen ‚Killerspiele‘ nahelegt.

Ebenso wird der Aufforderungscharakter, der mit dem Problemnamen einhergeht, zurückgewiesen. Der Begriff ‚Killerspiele‘ wird als ein „suggestiv[er]“ (Interview 1, Z. 709) und übergreifiger Begriff angesehen, der starke psychische und emotionale Wirkung auf Menschen ausüben soll und damit die Realität des Phänomens Computerspiel verstellt. Durchweg nennen alle Interviewten stattdessen Spiele mit ihrem Titel oder verwenden Genre-Bezeichnungen wie im Zitat ersichtlich, indem nicht von Ballerspielen, sondern von Shootern die Rede ist. Bevor die Interviewten sich überhaupt mit der Problembeschreibung der Medienwirkung von Gewalt und der darin vorgenommenen Kausalattribution von Gewaltdarstellung und Wirkung auf den Rezipienten auseinandersetzen, wird so wiederholt bereits die Prämisse, dass es sich bei der Darstellung von Gewalt in Computerspielen tatsächlich um ein Phänomen der Wirkung handelt, in Frage gestellt. Trotz der Zurückweisung der Problembeschreibung setzen sich deshalb alle Interviewten explizit und nach eigener Aussage ausführlich mit dem Forschungsstand der Medienwirkungsforschung auseinander. Nicht jedoch, um mögliche Wirkungen auf Jugendliche für ihre pädagogische Arbeit ausschließen zu können und ihrer angerufenen Verantwortung als Pädagog*innen gerecht zu werden, sondern zumeist war der Grund, dass sie sich selbst rüsten wollten für Auseinandersetzung in der Öffentlichkeit (vgl. Interview 3, Z. 72ff). Dabei betonen die Interviewten durchweg die Uneindeutigkeit der Forschungslage, denn es „zeigen uns halt so gut wie alle Studien bis heute eigentlich, dass sich sozusagen die Studienlage gegenseitig aufhebt“ (Interview 6, Z. 729-731) und sprechen dadurch der Medienwirkung die Legitimität

zu Wahrheitsbehauptungen ab.

Zur Plausibilisierung ihrer Ablehnung des Problemmusters ‚Gefahr‘ entdramatisieren die Interviewten auf unterschiedliche Weise dessen behauptete Wirkmächtigkeit. Neben der Zurückweisung der Problembeschreibung wird auch das mögliche Ausmaß des Problems in Zweifel gezogen. So wird von den Interviewten immer wieder darauf hingewiesen, dass der Zusammenhang zwischen Amokläufen an Schulen und Computerspielen nicht haltbar sei. Computerspielkonsum habe sich mittlerweile so stark verbreitet, dass die Verknüpfung von Computerspielgewalt und Amokläufen allein schon aufgrund der geringen Fallzahlen unplausibel anmuten müsse (vgl. Interview 6, Z. 740ff). Reales Gewalthandeln habe den Interviewten zufolge andere Gründe. In Übereinstimmung mit sozialpädagogischen Wissensbeständen, wird die Ursache von Gewalthandeln beispielsweise in der Familie gesehen und in einem violenten Umfeld (vgl. Interview 8, Z. 320ff). Ebenso werden vorgebrachte Anzeichen für das Vorliegen einer problematischen Medienwirkung umgedeutet. Das ‚Finden‘ von Computerspielen und dessen Besprechung als Indikator für die Ursache der Gewalttätigkeit des Amokläufers, wie es in Presseberichten zu den Amokläufen von Erfurt, Emsdetten und Winnenden zu finden ist, werden als alltägliches lebensweltliches Phänomen der Jugend umgedeutet, denn „bei welchem Jugendlichen in dem Alter find ich keine Computerspiele“ (ebd., Z. 382f). Dass Jugendliche Computerspiele spielen, auch gewalthaltige Computerspiele, sei normal, was auch die Sichtweise der Spieler*innen sei. Das bringt Sven zu der Feststellung, „dass man eigentlich nie wirklich Betroffene hatte. Also es gab nicht den Betroffenen, der sich hingestellt hat, ich [...] leide unter aggre.. unter gewalttätigen Computerspielen“ (Interview 6, Z. 733-736). Dass Jugendliche unter Mediengewalt nicht leiden und daher nicht von Medienwirkung betroffen seien, wird mit einer Wahrnehmungsdifferenz begründet.

„Die [die Jugendlichen] haben dann auch so gesagt, woah geil Headshot. Sagt man so, wie nimmst du das denn jetzt grade wahr oder ist das für dich überhaupt ein Thema. Und die meisten Kids haben das nicht so unbedingt als Gewalt wahrgenommen, wie man das jetzt als Erwachsener tun würde“ (Interview 8, Z. 251-254).

„stellt sich ja bei Counterstrike ne ganz andere Faszination heraus. Nämlich, dass es einfach n taktisches Gruppenspiel ist und sowas wie Räuber und Gendarm halt in nem martialischeren Gewand. Oder dieses Matschra.. Martialische ((lachend)) tritt dann eben auch in den Hintergrund, //mhm// nicht weil man abstumpfen würde, sondern weil man einfach das gut interpretiert hat mit der Zeit und einfach verstanden hat, dass da einfach keiner ums Leben kommt“ (Interview 1, Z. 724-728).

Neben der damit getroffenen Feststellung, dass es keine Betroffenen von Mediengewalt gibt, wird darauf verwiesen, dass Gewaltdarstellungen in Computerspielen narrative und spielregeltechnische Funktionen haben, die die Spieler*innen primär wahrnehmen. Nicht-Spieler*innen dagegen würden Computerspiele filmisch betrachten und damit dramatischer wahrnehmen, als diese sind. So erklären die Medienpädagog*innen jenseits von Medienwirkungsannahmen wahrgenommene Phänomene des Relevanzverlusts von Mediengewalt durch Genre-Kompetenz.

Stattdessen werden dem Phänomen der Gewaltdarstellung in Computerspielen pädotrope Funktionen zugeschrieben. Mediengewalt nicht zu thematisieren, „is pädagogisch sicher der falsche Weg“ (Interview 1, Z. 526f). Mediengewalt wird zwar nicht generell als positiv gesehen und auch nicht im Sinnhorizont der Katharsisthese als Möglichkeit der Emotionsregulierung betrachtet, aber es werden pädagogisch produktive Funktionen hervorgehoben, die Mediengewalt unter pädagogischer Bearbeitung zu einem produktiven Element machen. Mediengewalt sei zwangsläufig ein pädagogisches Thema, da es ein Thema ist, mit dem sich die eigenen Adressat*innen, die Jugendlichen, auseinandersetzen (vgl. Interview 1, Z. 273ff). Es ist ein lebensweltlich relevantes Thema und damit ein Ansatzpunkt, die Bedürfnisse und Interessen im Sinne der Lebensweltorientierung zu erschließen. Darüber hinaus ist Mediengewalt ein Tor zu anderen Themen. So wird hervorgehoben, dass man beispielsweise durch Mediengewalt das Thema Krieg in Computerspielen zum Thema machen kann, dass daran anknüpfend Geschlechterfragen und die Rolle von Männlichkeit und Weiblichkeit thematisiert werden können und dass narrativen und spielmechanische Funktionen von Gewalt und Tod im Medium besprochen werden können (vgl. Interview 3, Z. 214ff & 246ff, Interview 9, Z. 298ff, Interview 7, Z. 428ff). Mediengewalt wird so als eine Möglichkeit betrachtet, die medienbezogene Reflexionsfähigkeit zu stärken. Mediengewalt ist damit ein möglicher Zugang, um computerspielbezogene Themen, medienbezogene Reflexionsfähigkeit und einen Anschluss an pädagogische Themen herzustellen.

Der zentrale Problemname der Problemwahrnehmung ‚Gefahr‘ wird zurückgewiesen, das Phänomen nicht als ein Moment von Medienwirkung, sondern Spielhandeln beschrieben. Es wird als Normalität jugendlichen Alltagsverhalten betrachtet und die Betroffenheitsperspektive umgekehrt. Jugendliche seien nicht von Medienwirkung betroffen, sondern von der Zuschreibung der Medienwirkung. Das Deutungsmuster ‚Gefahr‘ wird somit von den Interviewten sowohl hinsichtlich der Phänomenbeschreibung als auch der Tragweite des Problems zurückgewiesen und stattdessen pädotrope Funktionen angeführt, die das Phänomen Gewaltdarstellung in

Computerspielen nicht generell positiv qualifizieren, sondern eine pädagogische Nutzbarmachung von Mediengewalt in den Vordergrund rücken.

Problemmuster Risiko

Die Positionierungen zum Problemmuster ‚Risiko‘ sind ebenfalls durchweg ablehnend, jedoch in deutlich milderem Ton und dabei eher ambivalent. Zum einen wird eine durchgehende Risikobewertung kritisiert. So formuliert Sven: „wir wollen vor allen Dingen auch nicht, dass es so aussieht, dass man da nur negativ drüber berichten könnte oder aus ner Risikobewertung heraus“ (Interview 6, Z. 87-89). Ähnlich lautende Formulierungen finden sich auch bei anderen, „dass Computerspiele eben nicht nur n **Risiko** sind“ (Interview 1, Z. 137). Bedeutend ist dabei das Wort ‚nur‘. So wird die Kritik an einer Risikoperspektive nicht grundlegend vorgetragen, sondern nur als ausschließliche Perspektive. Dadurch wird einer Risikobewertung von Computerspielen ein legitimer Thematisierungsbereich eingeräumt. Dieser legitime Ort der Risikobewertung wird dabei im Bereich der Lebenswelt der Adressat*innen verortet. Eine beispielhafte Erzählung dazu findet sich bei Maria:

„dann kamen die Jugendlichen auf uns zu und haben teilweise gesagt, ja ehm sie haben irgendwie Probleme mit dem Spiel. Also sie merken, sie wollen lieber spielen wie Hausaufgaben machen, was in dem Alter ja auch irgendwie halbwegs normal ist. Aber sie haben das halt selber als Problembereich entdeckt und haben uns dann eben gebeten, dass wir irgendwas dazu machen, mit ihnen dazu arbeiten. Und dann war so mit die erste Aktion, die ich mit denen gemacht hab, ne WoW [World of Warcraft] AG aufzubauen //mhm//, wo wir uns wöchentlich mit denen getroffen haben und alles Mögliche rund um WoW gemacht haben. Also zum einen haben wir natürlich angefangen, zusammen zu spielen und dann auch zusammen in ner Gilde zu spielen und sich selber dann andere Regeln zu setzen. Wir haben die Accounts eingestellt, hatten teilweise dann die Passwörter, um ihnen Zeiten einzustellen, an denen sie nicht spielen können //mhm// natürlich in Absprache mit ihnen [...]. Und haben so Sachen gemacht wie, wie ist es, wenn ich in WoW nur einen weiblichen Charakter spiele statt nem männlichen. Wo ist da der Unterschied. Haben Machinima Videos mit denen gedreht in WoW //mhm//, haben so kleine ja Zeichnungen, Kunstprojekte, drumherum entwickelt“ (Interview 8, Z. 17-32).

Es handelt sich um solche Probleme, die Jugendliche selbst als Problem wahrnehmen und damit auf die Pädagog*innen zugehen. Die hier angesprochenen Probleme der Vernachlässigung von

Hausaufgaben und damit des Zu-Viel-Spielens sind die häufigsten von den Interviewten erwähnten Probleme ihrer Adressat*innen mit denen sie konfrontiert werden⁶⁸. Dieses Problem wird von Maria als normales Phänomen des Jugendalters eingeordnet und damit nicht mit einer gesteigerten Aufmerksamkeitswürdigkeit versehen. Es wird im Rahmen pädagogischer Zuständigkeit belassen und bearbeitet. Maria beschreibt im Rahmen ihrer Bearbeitungsform des Problems des Zu-Viel-Spielens durch die Regulation des Spielverhaltens weiterhin, dass sie diese Regulation mit weiteren pädagogischen Zielsetzungen der kulturellen Anreicherung des Spielverhaltens verbindet. Die Anknüpfung an das diskursive Problemmuster des Risikos erfolgt somit zumeist über die Adressat*innenorientierung der pädagogischen Fachkräfte. Wenn Jugendliche gegenüber pädagogischen Fachkräften ein Problem artikulieren, dann kann dieses kaum zurückgewiesen werden, weil pädagogische Fachkräfte gerade verantwortliche Problembearbeiter*innen lebensweltlicher Probleme ihrer Adressat*innen sind.

Das Phänomen des Viel-Spielens wird jedoch nicht auf das Medium als solches generalisiert, was Aussagen implizieren würde, wie, dass Computerspiele Suchtpotentiale haben und Jugendliche daher demgegenüber resilient gemacht werden sollten. Solche Aussagen finden sich im Sample jedoch nicht. Viel-Spielen wird von den Interviewten stattdessen im Sinnhorizont lebensweltlicher Probleme der Adressat*innen und damit im Feld pädagogischer Zuständigkeit, nicht im Feld von Medienwirkungsannahmen als Problem besprochen. Zudem geben die Interviewten sowohl beim Thema Mediengewalt, beim Jugendschutz als auch beim Thema exzessives Spielen eine andere Ursachenerklärung als im Deutungsmuster ‚Risiko‘. So wird darauf verwiesen, dass bei den Familien „natürlich ein Großteil des Problems“ (Interview 1, Z. 610) liegt. So wird angemerkt, dass Eltern oftmals wenig Wissen um den Jugendmedienschutz haben und daher Kindern und Jugendlichen ungeeignete Medien verfrüht zugänglich machen, dass es „ein schlechtes Familienklima gibt, die Jugendlichen eigentlich eher fast dazu treibt, dass sie sich in ner anderen Welt wohler fühlen“ (Interview 1, Z. 693-695) oder dass Gewaltaffinität von Jugendlichen bei Computerspielen Indikator für innerfamiliäre Probleme und Gewalterfahrungen sein können. Die interviewten Sozialpädagog*innen verschieben damit die Verantwortung von den Medien und deren Wirkung in das Familiensystem. Weitere Erklärungsmodelle werden von den Interviewten zwar nicht explizit genannt, jedoch mit Verweisen auf gesellschaftliche Ursachen zumindest angedeutet. Der Hinweis auf die Familien als Ursachenkontext

⁶⁸ In drei Fällen wird eine Spezifikation, dass es sich um ein Problem handelt, mit dem Jugendliche auf sie zugegangen sind, nicht vorgenommen, sondern unspezifisch von Problemen gesprochen, die man auch ansprechen will. Es wird jedoch auch in diesen Stellen der Umfang des Problems nicht auf das Medium als solches generalisiert, sondern als Problem der Jugendlichen betrachtet.

kann über drei Aspekte erklärt werden: Einmal über dessen Entlastungsfunktion für die Jugendlichen, deren mediales Alltagshandeln damit nicht selbst Problem ist, sondern nur Ausdruck anderer Probleme. Zudem kann angenommen werden, dass es sich beim Viel-Spielen in der Perspektive der Interviewten um eine genuin pädagogische Herausforderung handelt, die keiner vermehrten öffentlichen Aufmerksamkeit bedürfe, sondern qua Profession von ihnen gerade auch im Kontext des Familiensystems bearbeitet werden kann und damit die Funktion der Beanspruchung von Zuständigkeit erfüllt. Zuletzt kann die Änderung der Ursachenfestschreibung auch über die Erfahrungssättigung in diesem Bereich erklärt werden, da die Interviewten hier keine abstrakten Erklärungen heranziehen, sondern zumeist von Erfahrungen und Anekdoten berichten.

Durch die Neukontextualisierung des Problemmusters ‚Risiko‘ als lebensweltliches Problem im Kontext des Familiensystems wird die öffentliche Aufmerksamkeitswürdigkeit, die mit der Verknüpfung mit dem Medium Computerspiele und der Behauptung einer Medienwirkung einhergeht, implizit zurückgewiesen, indem es in den Zuständigkeitsbereich der Pädagogik überführt wird. Statt dass sich pädagogische Fachkräfte dem diskursiv erzeugten Problemmuster zuwenden, kann man eher eine Integration des diskursiven Problemmusters in pädagogische Handlungsmuster und eine dadurch stattfindende Transformation und Entdramatisierung durch den Filter der Lebensweltorientierung beobachten. Das Problemmuster Risiko ist durch die Lebensweltorientierung anschlussfähig an die Interpretationsschemata der Medienpädagog*innen. Da es jedoch als ein lebensweltliches Problem neben anderen besprochen wird, hat es nicht mehr die Gleichrangigkeit an Bedeutung, die es in der Dyade von ‚Risiken und Chancen‘ hätte. Das Risikoverhalten wird zudem dekontextualisiert. Es wird nicht mehr als Phänomen der Medienwirkung begriffen, sondern als alltagsweltliches Handeln in sozialen Problemkonstellationen. Das reduziert die Wahrnehmungspriorität in Bezug auf das Medium Computerspiele und macht es frei dafür, andere Praxisformen als Problembearbeitungen anzuschließen. Dennoch ist eine deutliche Hierarchisierung in der Positionierung zu den Deutungsmustern des Problemdiskurses erkennbar, bei der eine klare Zurückweisung des Deutungsmusters ‚Gefahr‘ einer Relationierung und Transformation zum Deutungsmuster ‚Risiko‘ gegenübersteht.

Deutungsmuster Optimierung von Lernchancen

Gegenüber dem Deutungsmuster ‚Optimierung von Lernchancen‘ finden sich im Interviewmaterial keine gleichermaßen pointierten Abgrenzungen, wie gegenüber den Problemmustern ‚Gefahr‘ und ‚Risiko‘. Dennoch lassen sich auch hier Abgrenzungen finden. Diese sind für die Interviewten erforderlich, weil der im Gegendiskurs in Anschlag gebrachte Begriff der

‚Chancen‘ eine Vielzahl an möglichen positiv konnotierten Auslegungen von Computerspielen und Mediengewalt in sich vereint. Entsprechend differenzieren die Interviewten den Chancensbegriff und diskutieren diese Differenzierung im Verhältnis von Lernmöglichkeiten und Spaß.

„Ja, mhm. Genau. Und natürlich Spaß **//((lacht))//** ((lacht)). Nicht zu vergessen. Ich hasse es, wenn die erste Frage ist, was lernt man dabei **//schmunzelt//**, sondern tatsächlich auch eben zu sagen grade in dieser Kinder- und Jugendphase. Es ist Kinder- und Jugendphase und ich darf auch einfach mal chillen und ich darf auch einfach mal Spaß haben und ich darf auch einfach mal Zocken, ohne was zu lernen **//mhm//**. Ist mir auch wichtig“ (Interview 8, Z. 684-689).

Maria berichtet auf die Frage hin, was ihr in ihrer Arbeit wichtig ist, als Nachsatz davon, dass Spaß nicht vergessen werden sollte. Der Abgrenzung gegenüber dem Deutungsmuster der ‚Optimierung von Lernchancen‘ wird von den Interviewten keine Priorität eingeräumt, aber sie wird von allen an manchmal versprengten Stellen dennoch vorgenommen. Maria macht mit dem Hinweis auf ‚die erste Frage‘ bereits deutlich, dass die gesellschaftliche Erwartung präsent ist, dass Kinder und Jugendliche sich mit solchen Themen auseinandersetzen sollen, die auch sinnvoll sind und bei denen sie etwas lernen. Mit dem Verweis auf ‚Spaß‘ formuliert Maria eine Grenze des lernorientierten pädagogischen Zugriffs auf das Freizeitverhalten von Jugendlichen. Ein ausschließlich auf Lernen fokussierter pädagogischer Zugriff gehe so zu weit. Der Begriff des Spaßes wird hier von Maria genutzt, um die Lernerwartung als pädagogische und gesellschaftliche Funktionalität von Computerspielen aus dem Fokus zu nehmen. Das Deutungsmuster der ‚Optimierung der Lernchancen‘ hat durch seine Anschlussfähigkeit an das Bildungssystem gute Chancen Anerkennung zu finden und das Medium Computerspiele aufzuwerten. Das wird an vielen Lerneinheiten und Projektkonzepten zu Computerspielen im Unterricht bereits jetzt deutlich (vgl. Isenberg/Frantzen 2011). Diese Anerkennungsfunktion des Lernbegriffes nimmt Maria wahr und versucht demgegenüber eine andere Argumentation für die gesellschaftliche Anerkennung von Computerspielen zu nutzen. Der Spaßbegriff wird mit dem Konzept des Moratoriums der Kinder- und Jugendphase verbunden und dadurch herausgestellt, dass Jugend nicht nur eine Lernzeit, sondern auch eine Zeit der Suspension von gesellschaftlichen Erwartungen ist und daher auch jenseits von Lernchancen eine sinnvolle Funktion für die Alltagswelt von Kindern und Jugendlichen hat. Die Orientierung an der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen ist sowohl anschlussfähig an den Risiko- als auch an den Chancensbegriff und wird jeweils genutzt, um Differenzen zu dominanten Diskurspositionen zu markieren. Es ginge

darum, „dass man tatsächlich nicht guckt, was hätte ich als Pädagoge gerne, was sie lernen und was sie tun“ (Interview 8, Z. 658f), sondern dass man darauf achtet, „was sind so die Themen, die die Kids mitbringen. Was sind so die Spiele, die sie so interessieren und beschäftigen“ (ebd., Z. 660f). Mit der Orientierung an der Lebenswelt und Alltagskultur der Jugendlichen in Abgrenzung zu einer forcierten Ausrichtung von Medienhandeln an den Zielen von pädagogischen Fachkräften, wirft Maria implizit das Thema der Instrumentalisierung von Computerspielen zu pädagogischen Zwecken auf, auf die bereits beim Deutungsmuster ‚Optimierung von Lernchancen‘ hingewiesen wurde. Bei den meisten Interviewten bleiben Abgrenzungen gegenüber dem Chancenbegriff trotz sehr unterschiedlicher Konzepte der Funktion der Kinder- und Jugendphase und unterschiedlicher Funktionen von Computerspielen jedoch persönliche und fachliche Präferenzen im Umgang mit Computerspielen, die keiner weitergehenden Bearbeitung bedürfen.

Eine Ausnahme stellt dabei Hans dar. Er macht deutlich, dass er die Gefahr der Instrumentalisierung gerade bei pädagogischen Fachkräften gegeben sieht. Daher gehe es bei „didaktischen, methodischen Ansprüchen, wie ein solcher Einsatz von Computerspielen auszusehen hat oder Bildung“ (Interview 9, Z. 242f) nicht nur um die Frage der korrekten Vermittlung von Themen, sondern um die Definition, welche Rolle Computerspiele für die Medienpädagogik spielen sollten. „Und hier müssen wir sehr aufpassen, dass das Computerspiel nicht instrumentalisiert wird“ (ebd., Z. 243f). Denn so führt Hans in Rückgriff auf den Spielbegriff weiter aus, wenn ich

„jetzt Mathematik 8. Klasse im Computerspiel [mache] //mhm//. Das ist für mich schon wieder ne Instrumentalisierung, die manchmal funktioniert – wenns geschickt gemacht ist, kann das funktionieren –, die aber auch ihre Grenzen hat, insbesondere dann, wenn nachher das Spiel seine Freiwilligkeit, seinen Schutzraum, all diese Grundprinzipien der Spieltheorie.. Wenn die aufgebrochen werden //mhm//, dann hab ich ne Kritik an der positiven Verwendung oder naiv positiven Verwendung des Computerspiels in Bildungskontexten“ (ebd., Z. 264-271).

Gegen eine schulisch lernorientierte Nutzung von Computerspielen positioniert sich Hans unter Verweis auf den Spielbegriff, dessen Maximen der Freiwilligkeit und des Schutzraumes er dort gefährdet sieht. Da auch das Deutungsmuster der ‚Optimierung von Lernchancen‘ damit argumentiert, dass Computerspiele gerade als Spiele motivationssteigernd für Lernprozesse eingesetzt werden kann, wird die Deutung des Phänomens Computerspielen hier zentrales Thema

der Auseinandersetzung. Hans hebt Aspekte des Spielbegriffs hervor, um aus ihnen heraus einen Anspruch an die pädagogische Nutzung von Computerspielen zu formulieren. Die Definition von Computerspielen als Spiele erhebt nach Hans einen Anspruch auf Widerständigkeit des Mediums gegenüber dessen Nutzbarmachung durch die Pädagogik. Es hat Ansprüche an den pädagogischen Umgang damit, ebenso wie, worauf Maria hingewiesen hat, Kinder und Jugendliche einen Anspruch auf Suspension des pädagogischen Zugriffs im Sinne einer Lernkindheit und -jugend haben.

Hier lässt sich sehen, dass im pädagogischen Diskurssegment hinter den Deutungsmustern der ‚Optimierung von Lernchancen‘ und ‚Kultur‘ (hier in Form der Orientierung an der Alltagskultur von Jugendlichen) unterschiedliche pädagogische Konzepte der Funktion der Kinder- und Jugendphase und unterschiedlicher Funktionen von Computerspielen als Spiele stehen, die miteinander konkurrieren. Entsprechend wenig Sinn macht es im Hinblick auf den Diskurs von einem allgemeinen Chancennarrativ zu sprechen, da im Gegendiskurs ebenfalls bedeutende Richtungsstreits ausgetragen werden, die jedoch weniger stark an die Öffentlichkeit dringen, sondern eher im Fachdiskurs verbleiben. Dabei werden die Abgrenzungen nicht im Hinblick auf die Deutung des Phänomens Mediengewalt und des Begriffs Medienwirkung vorgenommen, sondern im Hinblick auf den Chancenbegriff. Entsprechend wenig ist dabei direkt das Thema Mediengewalt relevant, jedoch hat es indirekt eine Relevanz. Denn wo das Deutungsmuster der ‚Optimierung von Lernchancen‘ Mediengewalt als ‚undramatisch aber unnützlich‘ von pädagogischer Bearbeitung ausschließt, kann es im Rahmen einer spieltheoretischen Deutung wieder eingebunden werden. Es werden Deutungskonflikte um die Definition des Mediums in der Pädagogik ausgetragen, darum, was eine nach Merkerts Terminologie „medienangemessene“ (vgl. Merkert 1992) und auch adressat*innenorientierte Auseinandersetzung mit dem Medium ist. Das Konzept der Lebensweltorientierung wird hier eng mit dem Spielbegriff und der spieltheoretischen Betrachtungsweise von Computerspielen gekoppelt, woran ersichtlich ist, dass die interviewten Medienpädagog*innen dem Diskursakteur der ‚Kulturapologet*innen‘ zurechenbar sind.

Abgrenzung innerhalb des Deutungsmusters Kultur

Die interviewten Medienpädagog*innen konzentrieren sich in ihrer Argumentationsweise und der Selbstdarstellung ihrer Praxis auf eine spieltheoretische Betrachtung von Computerspielen. Das lässt sich anhand einem Erzählbaustein von Hans nachvollziehen:

„Noch bevor wir uns überhaupt über Gewaltwirkungsdebatten unterhalten, fragen wir

doch erstmal nach, wie sieht der Spieler den Tod im Computerspiel. Was bedeutet der Tod im Computerspiel. [...] Ich weiß oder.. Die meisten zumindest Computerspiele basieren auf dem Wiedereinstieg und das Scheitern, meistens angezeigt durch einen Tod, ist eigentlich nur die Anzeige dessen, du warst noch nicht gut genug //mhm//, ja. [...]. Darüber muss ich mir aber erstmal Gedanken machen, aus unserer Perspektive, was heißt hier Tod, was heißt hier Sterben und auch, was heißt eigentlich Töten im Spiel //mhm//. Und wenn wir das bearbeiten, dann wären viele Gewaltwirkungsdiskussionen eigentlich an der Stelle schon abgebrochen, denn wenn ich mir darüber Gedanken mache, dann weiß ich, okay, es gibt einen ludischen Aspekt von Tod und der ist nicht viel mehr bedeutend als das Ausscheiden einer Schachfigur im Spiel. Diese ganzen moralischen Aspekte spielen da eigentlich schon nicht mit rein. Niemand verurteilt jemand, weil er ne Spielfigur geschlagen hat.“ (Interview 9, Z. 298-322).

Hans macht deutlich, dass vor einer Wirkungsbehauptung von Mediengewalt erstmal davon abstrahiert werden müsse und erst das Symbol Tod im Computerspiel betrachtet werden muss. Er legt dieses Symbol spieltheoretisch als eine Anzeige für Erfolg aus, als Akt des Aus-dem-Spiel-nehmens oder als Feedback des Scheiterns der Spielenden. Entsprechend schlussfolgert er, dass dieses Spielhandeln keine moralischen Qualitäten habe und damit keiner Negativbewertung zugeführt werden könne. Bereits auf der Ebene der Prämissen einer Wirkungsbehauptung, in der Phänomenbeschreibung dessen, was Mediengewalt ist, abstrahiert diese spieltheoretische Argumentation davon, dass es sich um Gewalthandeln oder -erleben handelt und beschreibt stattdessen Spielhandeln und Spielmechaniken. Mittels dieser Phänomenbeschreibung ist es möglich, jegliche Wirkungsvermutung als sachlich falsch zu disqualifizieren und zu entdramatisieren. Es handelt sich um ein hochwirksames Repertoire des Gegendiskurses, das zudem noch einen hohen Plausibilitätsgrad aufweist, da bereits im Namen ‚Computerspiel‘ angelegt ist, dass es sich nicht nur um ein Medium zur Informationsvermittlung, sondern mindestens auch um ein Spielmittel handelt. Damit wird implizit auch die Zuständigkeit der Medienwirkungsforschung als Referenzdisziplin infrage gestellt und die Game-Studies werden als maßgebliche Wissensbezüge betont. Auf weitere Spezifika der Argumentationsweise der interviewten Medienpädagog*innen im Deutungsspektrum des Spielbegriffs wird im nächsten Kapitel noch näher eingegangen.

Neben der abwehrenden Funktion der Deutung von Mediengewalt als Symbol und Spielmechanik schließen sich daran auch produktive Bezugspunkte und Handlungsmöglichkeiten an. Sven weist darauf hin, dass er sich „eigentlich immer abgucken [will], was macht denn die

Community und das für uns ein Stück weit mit nutzen. Nicht instrumentalisieren, sondern einfach nur darauf aufbauen, ja“ (Interview 6, Z. 196-198). Diese Anregungen wollte Sven dann dafür benutzen, „an der Lebenswelt von den Jugendlichen direkt anzudocken und dann auch direkt ihnen zu zeigen, welche Gedankengänge könnte man noch zu dem Thema Computerspiele haben“ (Interview 6, Z. 297-299). Sven und andere Medienpädagog*innen binden die sogenannte Gaming-Kultur oder ‚Community‘ in ihre pädagogischen Erwägungen ein. Die Gaming-Community wird mit den Adressat*innen pädagogischen Handelns im Sinne eines Reflexionspotentials über Computerspiele relationiert, das den Jugendlichen über pädagogisches Handeln zugänglich gemacht wird.

Computerspieler*innen, die sich intensiv mit ihrem Hobby auseinandersetzen, werden nicht mehr als eine gefährdete Risikogruppe von Viel-Spieler*innen angesprochen, sondern als Kulturschaffende behandelt, die eine Inspirationsquelle pädagogischen Handelns darstellen. Sie folgen damit dem Ansatz der kulturellen Bildung in der pädagogischen Arbeit mit Jugendszenen, dessen Vorzug gerade darin gesehen wird, Jugendliche bei ihren kulturellen Vorlieben und persönlichen Interessen abzuholen und an deren Wissen, das sie dort bereits erworben haben, anzuknüpfen und dieses dann in Auseinandersetzung mit Szenewissen und -reflektionen anzureichern (vgl. Schmidt 2012). Es geht den Medienpädagog*innen darum, „ne kulturelle Auseinandersetzung [...] mit dem Medium“ (Interview 3, Z. 687) anzuregen. Das tun die Medienpädagog*innen in ihrem pädagogischen Handeln oder ihrer pädagogischen Projektarbeit. Dafür werden im Kontext von wettkampforientierten Spielen Bezüge zur E-Sport-Szene in den Blick genommen, Gewaltdarstellungen in Computerspielen mit anderen spielerischen Inszenierungsformen von Gewalt in Beziehung gesetzt, Let’s Play Videos als Ausdruck der Gaming-Kultur betrachtet oder Verknüpfungen mit pädagogischen Konzepten der Erlebnispädagogik hergestellt, indem Computerspiele in die Wirklichkeit übertragen werden. In der Strukturierung ihrer pädagogischen Praxis knüpfen die Medienpädagog*innen an weitere praxisnahe Wissensbestände an, in denen Spiel in Bildungskontexten eingesetzt wird, wie der Erlebnispädagogik, Spielpädagogik und Theaterpädagogik (vgl. Interview 9, Z. 257ff).

Die Medienpädagog*innen positionieren sich als Akteur*innen des Gegendiskurses im Rahmen des Deutungsspektrums ‚Kultur‘. Sie nehmen jedoch auch hier vereinzelt Abgrenzungen vor. Diese finden sich aber nur in wenigen Interviews. Beispielsweise berichtet Sven davon, dass er eine künstlerische Auseinandersetzung mit Computerspielen „nicht so wahnsinnig oft gemacht [hat], weil ich diese künstlerischen Aspekte jetzt auch nicht.. ich bin kein Künstler und das wär auch nicht meine Lebenswelt gewesen“ (Interview 6, Z. 633-635). Im Kontrast zur Abgrenzung bisheriger Deutungsmuster wird hier keine gesamtgesellschaftliche Bedeutung, keine Relevanz

für die Adressat*innen oder die Schwerpunktsetzung pädagogischen Handelns gesehen, sondern eine persönliche Präferenz als Begründung für diese Abgrenzung gegeben. Über persönliche Präferenzen hinausgehende Abgrenzungen, die sich im Interviewmaterial finden lassen, betreffen dabei pädagogische Zuständigkeiten. So sei es unproblematisch, Kunstprojekte mit Computerspielen zu machen, jedoch,

„wenn ich dann Kunstprojekte als Medienpädagogik sozusagen veräußere oder verkaufe, dann war das nicht der Ansatz, den... das hat irgendwie nicht gepasst. Weil wenn ich das sage, das ist ein Kunstprojekt und wir machen jetzt Kunst, find ich das super. Aber wenn ich sage, wir machen jetzt ein Kunstprojekt und das ist doch Medienpädagogik oder, dann haut das für mich nicht so hin, weißt du. Das war so ne.. dann.. da hab ich ab und zu mal Probleme mit manchen Kollegen, die so rangegangen sind. Da haben wir uns auch ausgetauscht drüber und hatten coolen Austausch und gut ist“ (Interview 6, Z. 638-644).

Kunstprojekte als Medienpädagogik zu deklarieren, wie es beispielsweise Sven und Hans berichten, sehen sie als problematisch. Das liegt aber nicht an einer generellen Skepsis gegenüber Kunstprojekten. Die Kritik bezieht sich auf die Deklaration, es handle sich um Medienpädagogik. Zudem wird diese Kritik nicht grundsätzlich oder öffentlich geäußert, sondern wurde den jeweiligen Betroffenen persönlich mitgeteilt. Das liegt einerseits daran, dass die hier kritisierten Ansätze von Personen vertreten wurden, die die Interviewten selbst kannten und teilweise Projekte mit ihnen zusammen durchführten und andererseits, weil sie dessen Ansätze grundsätzlich gutheißen, da hierbei keine Instrumentalisierung des Mediums ausgemacht wurde. Es sind zwar diskursive Praktiken der Abgrenzung, jedoch werden sie nicht in diskursive Arenen gestreut, sondern verbleiben im Kreise von Kolleg*innen und dienen so nur zur gegenseitigen Profil-schärfung und zur Absteckung von Zuständigkeiten.

Die Deutung von Computerspielen als ‚Kultur‘ wird dabei nicht nur instrumentell als Modus der Anerkennung von Computerspielen und -spieler*innen verstanden. So berichtet Sven davon, dass:

„wenn der Entwickler sagt, unser Medium soll ernst genommen werden und wir wollen auch, dass alle das ernst nehmen, dann finde ich das gut. Auf der anderen Seite kann ich dann aber auch nicht hingehen und sagen, ich schieße jetzt da hier in nem hochpolitischen Setting auf Leute, die es auch echt gibt und kann dann nicht so sagen, ja es ist

doch nur ein Spiel, es sind doch nur Pixel. Also das hat.. das haut dann für mich nicht hin“ (Interview 6, Z. 321-326).

Als Phänomendeutung, Inspiration für das eigene Handeln, Definition der und Zugang zu den Adressat*innen gewinnt die Deutung ‚Computerspiele als Kulturgut‘ einen Eigenwert, der als Anspruch an eine ‚medienangemessene‘ Auseinandersetzung mit Computerspielen auch von anderen Akteur*innen eingefordert wird, die selbst für die Anerkennung des Mediums Computerspiele eintreten. Mit der Spieldefinition des Mediums Computerspiele werden damit vielfältige Ansprüche an Phänomenbeschreibung und pädagogische Praxis gegenüber Akteur*innen unterschiedlicher Systeme artikuliert und damit ein Anspruch zur gesellschaftlichen Umdefinition von Computerspielen vertreten.

8.2.2. ‚Wirkliche‘ Probleme und Pädagogiken der Problembearbeitung

In Konkurrenz zu den abgelehnten Problemwahrnehmungen ‚Gefahr‘ und ‚Risiko‘ sprechen alle Interviewten in variierender Weise davon, dass sie an „wirklichen Problem[en]“ (Interview 1, Z. 811) arbeiten. Wie bereits in der Positionierung zum Deutungsmuster Risiko deutlich wurde, ist ein Ankerpunkt für die Herausstellung ‚eigentlicher‘ oder ‚wirklicher‘ Probleme die Wahrnehmung und Problematisierung der Probleme durch die Adressat*innen selbst. Aber ebenso der Gegenstandsbereich der Probleme ist hierfür maßgeblich. Als ‚wirkliche‘ Probleme werden von den Interviewten beispielsweise die „Gender Debatte“ (Interview 1, Z. 71) genannt. Hierbei beziehen sich die Interviewten neben anderem vor allem auf die sogenannte Gamer-Gate Debatte. Diese begann 2014 mit sexistisch orientierten Kritiken der Unterminierung ethischer Standards in der Spielberichterstattung gegenüber einer Spieledesignerin und entwickelte sich auf verschiedenen Foren und Videobeiträgen weiter, in dessen Zuge der als wachsend wahrgenommene Einfluss des Feminismus auf die Gaming-Kultur stark angefeindet wurde. Diese Debatte wird von den Interviewten als ein Beispiel problematischer Entwicklungen in der Gaming-Kultur wahrgenommen und damit als ein lebensweltlich relevanteres Problem als Mediengewalt oder Mediensucht betrachtet. Weitere Themen, die als ‚wirkliche‘ Probleme dargestellt werden, sind der Umgang mit Beleidigungen in Spielen und weitere soziale und moralische Fragen beim Spielen wie der Umgangston in Onlinespielen, das soziale Miteinander in Clans, der Umgang mit Tod und Sterben in Computerspielen⁶⁹ (vgl. Interview 1, Z. 811ff) oder

⁶⁹ Ein dabei erzähltes Phänomen betrifft den World of Warcraft Funeral Raid. Nach dem Tod einer Spielerin, der

auch die Auseinandersetzung mit militaristischen Narrationen in Spielen (vgl. Interview 3, Z. 243ff). Bei diesen Themen der Gaming-Kultur ist die lebensweltliche Anbindung das verbindende Element. Alle diese Themen betreffen die Gaming-Kultur oder kulturell anschlussfähige bedeutungstragende Elemente des Computerspielens und zeigen damit bereits eine Positionierung der Medienpädagog*innen im Deutungsspektrum ‚Kultur‘ an. Genauso wie die Lebensweltorientierung ist die Orientierung an der Gaming-Kultur ein Knotenpunkt, an dem die Medienpädagog*innen in ihrem Wahrnehmungs- und Handlungsrepertoire offen dafür sind, an gesellschaftliche Thematisierungen und Problematisierungen anzuschließen. Die Auswahl der Themen legt jedoch nahe, dass nicht unspezifisch alle Themen der Gaming-Kultur oder des Computerspielens zu ‚wirklichen‘ Problemen erklärt werden, sondern solche, die sie für ihre Adressat*innen als relevant erachten und vor allem solche, die sie selbst als relevant ansehen und in Einklang mit den Zielen ihres pädagogischen Handelns stehen. Wie Alexander verdeutlicht, versuchen die Medienpädagog*innen „ihre [der Jugendlichen, M.L.] Spielkultur auch zu bereichern“ (Interview 1, Z. 848) und die Jugendlichen zu einem reflektierten Spielen anzuregen.

Neben den lebensweltlichen Problemen der Jugendlichen und lebensweltlich relevanten Themen der Gaming-Kultur stellen die Interviewten noch den grundlegenden Konflikt zwischen jugendlichen Computerspieler*innen und einer ablehnenden Öffentlichkeit und Fachöffentlichkeit als ‚wirkliche‘ Probleme heraus. Dabei werden sowohl der Konflikt als solcher als auch die dadurch bedingten Behinderungen ihrer medienpädagogischen Arbeit zum Thema gemacht. Dieser Konflikt wird primär durch seine erfahrenen Auswirkungen thematisiert. So wird von schwierigen Meinungsäußerungen in der Presse (vgl. Interview 9, Z. 630ff), von verunsicherten Eltern (vgl. Interview 8, Z. 481ff), von unterschiedlichen Erwartungshaltungen bei Vorträgen (vgl. Interview 3, Z. 154ff) und von „technik- oftmals auch medienfeindlichen“ (Interview 1, Z. 945) pädagogischen Fachkräften berichtet. Die Auswirkungen des Diskurses erleben die Interviewten über die an sie geäußerten Erwartungen von Akteur*innen im Diskurs, die ihnen in ihren Handlungsfeldern begegnen und Problemmuster des Diskurses vortragen. Weitere Kritikpunkte betreffen den Grundwert der Freiheit. So wird von Uwe eine generelle Einschränkung der Freiheitsräume von Kindern und Jugendlichen im öffentlichen Raum wahrgenommen, was er als eine Erklärung (neben anderen) für die vermehrte Zuwendung zu Computerspielen heranzieht

in keinem Zusammenhang mit dem Spiel stand, veranstalteten Freunde von ihr eine Bestattungszeremonie in einem Online-Spiel. Diese wurde daraufhin durch einen koordinierten Angriff (deswegen wurde es Raid genannt) angegriffen und damit sabotiert. In dessen Nachfolge entbrannte eine Diskussion über die Grenzen von Spiel und Wirklichkeit.

(vgl. Interview 7, Z. 397ff). Darüber hinaus wird von vielen Interviewten auch die Kommerzialisierung von Spielräumen kritisiert, indem Computerspiele immer intensiver monetarisiert werden und die Freiheit dieser Spielräume zunehmend geringer werden (vgl. Interview 7, Z. 531ff, Interview 1, Z. 916ff).

Die von den Interviewten geschilderte Position, die sie im Diskurs einnehmen, wird daher als Beobachtung der Verkennung eigentlicher Probleme im Diskurs und der Selbstbeschreibung der Interviewten als Bearbeiter ‚wirklicher‘ Probleme geschildert. Für die Interviewten ist es daher erklärungsbedürftig, warum viele Akteur*inne im Diskurs eine Perspektive auf das Phänomen haben, die das ‚wirkliche‘ Probleme verstellt und stattdessen Stellvertreterprobleme aufwirft. Dafür werden von den Interviewten unterschiedliche Erklärungen vorgebracht. Diese erklären jedoch nicht nur die Differenz zwischen Wahrnehmung und Existenz von Problemen, sondern definieren gleichzeitig Aufgaben ihres pädagogischen Handelns und fungieren daher als Re-Interpretation vorhandener Handlungsfelder und verleihen damit ihrem pädagogischen Handeln einen übergeordneten Sinn, indem sie die Handlungsfelder mit dem Diskurs relationieren. Durch die Zurückweisung des diskursiven Problemmusters ‚Gefahr‘ und der Umschrift des Problemmusters ‚Risiko‘ durch die Maxime der Lebensweltorientierung ergibt sich für die Medienpädagog*innen eine Situation, in der sie, wenn sie die lebensweltlichen Belange ihrer Adressat*innen bearbeiten wollen, sich gleichzeitig mit den im Diskurs artikulierten Anforderungen und Erwartungen an ihr pädagogisches Handeln und das Handeln der Jugendlichen auseinandersetzen müssen. Sie sehen sich selbst von Erwartungen an Kritik und Problematisierung von Mediengewalt und Medienhandeln in ihrer Einschätzung und ihrem Handeln konfrontiert, genauso wie sie auch wahrnehmen, dass diese Erwartungen an Jugendliche gestellt werden. Die Medienpädagog*innen agieren daher in einem Raum von Fremdpositionierungen, zu dem sie sich auf eine bestimmte Weise verhalten müssen und daher implizit zu Selbst-Positionierungen aufgerufen sind. Die Medienpädagog*innen sehen sich veranlasst, ihr pädagogisches Handeln gegenüber diesen Widerständen zu legitimieren und ihr Handlungsfeld nicht nur auf Eltern, sondern auch auf andere Erwachsene oder Akteur*inne im Diskurs zu erweitern, was sie im Rahmen von Elternarbeit, Multiplikator*innentätigkeiten und vereinzelt auch Vorträgen in der Öffentlichkeit tun. Nur zwei Interviewte (Hans und Sven) fallen nicht unter dieses Schema, da sie von Anfang an ihre berufsbiographischen Ziele auf die Aufwertung von Computerspielen in der Medienpädagogik ausrichten und damit explizit die Ziele ihres Handelns in den Rahmen eines Gegendiskurses stellen. Die anderen interviewten Medienpädagog*innen positionieren sich durch ihre Deutungen und durch ihre Handlungsfelderweiterung auf Erwachsene und die

Öffentlichkeit sukzessive als Akteur*innen des Gegendiskurses.

Diese Re-Interpretation ihrer Handlungsfelder und die Handlungsfeldweiterung stellen auch gleichzeitig den Bereich der Intervention der Medienpädagog*innen in den Diskurs dar. Sie machen die Wahrnehmungsdifferenz zwischen diskursiv erzeugter Problemwahrnehmung und ‚wirklichen‘ Problemen zu einer pädagogischen Herausforderung, die es zu erklären und zu bearbeiten gilt. Sie re-interpretieren das Konfliktszenario des Diskurses in pädagogischen Deutungsrahmen und betten es in unterschiedliche Pädagogiken ein. Nach Klaus Peter Horn sind Pädagogiken abstrahierbare Interpretations- und Anwendungsschemata für die Relationierung von Situation und Wissen, die eine Situation zu einer pädagogisch bearbeitbaren Situation machen. Sie beinhalten Erziehungsvorstellungen, Normen, Regeln und Erfahrung und synthetisieren diese zu einem einheitlichen Schema (vgl. Horn 1999). Durch die Einbettung des Konfliktszenarios in pädagogische Deutungsschemata und die Re-Interpretation medienpädagogischer Handlungsfelder kann man daher auch von einer Pädagogisierung des Diskurses und einer Diskursivierung medienpädagogischer Handlungsfelder sprechen. Das ist ein überaus funktionaler Akt, da es den Medienpädagog*innen erlaubt, im Rahmen ihres pädagogischen Handelns in den Diskurs zu intervenieren, ohne es als politisches Handeln rahmen zu müssen.

In Zuge dieser Pädagogisierung werden von den Interviewten pädagogische Handlungsprobleme und Konzeptualisierungen für deren Lösung beschrieben, um die Differenz zwischen diskursiv verhandelten Problemwahrnehmungen und von den Pädagog*innen festgestellten ‚eigentlichen Problemen‘ zu erklären und zu bearbeiten. Sie intervenieren in den Diskurs im Rahmen ihres pädagogischen Handelns, um das Problem der ‚falschen‘ Wahrnehmung und Behandlung von Jugendlichen und dem Medium im Diskurs selbst zu bearbeiten. Pädagogisches Handeln und Intervention in den Diskurs fällt dabei in eins. Die dabei benannten Bereiche, in denen sich die Probleme zeigen und in welchen sie bearbeitet werden, sind Bereiche der Elternarbeit, die Förderung von Partizipation von Jugendlichen, indem Projekte mit Jugendlichen zusammen mit Akteur*innen im Diskurs durchgeführt werden, Fortbildungen, Multiplikator*innentätigkeiten oder Vorträge. Um die Differenz zwischen ‚falschen‘ Problemwahrnehmungen und ‚wirklichen‘ Problemen zu erklären und bearbeitbar zu machen, betten die interviewten Sozialarbeiter*innen diese in drei Pädagogiken ein, die sich aus den Wissensressourcen der Pädagogik, Sozialen Arbeit und Game-Studies speisen. Diese werden von den Interviewten selten in Reinform vertreten, sondern meistens in unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen und Mischverhältnissen kombiniert. Das sind die Pädagogik der intergenerationellen Verständigung (1), die Pädagogik der Ludologie (2) und die Pädagogik der Anerkennung von Spielräumen (3). Dabei unterscheiden sich die Differenzbeschreibungen und Lösungsmöglichkeiten nicht nur

hinsichtlich der Phänomenbeschreibung, sondern auch hinsichtlich der Konfliktintensität, Verantwortungszuschreibungen und Lösbarkeit.

(1) Pädagogik der intergenerationellen Verständigung

Die häufigste Form der Pädagogiken, auf die alle Interviewten Bezug nehmen, um Konfliktsituationen zu deuten, wird mittels der Differenzkategorie der Generation vorgenommen, indem die Differenz zwischen diskursiven Problemwahrnehmungen und von den Interviewten behaupteter ‚tatsächlicher‘ Realität als Verständigungsproblem verschiedener Generationen beschrieben wird. Auf die Frage danach, wie Alexander die Debatte um Gewaltdarstellungen in Computerspielen wahrgenommen hat, resümiert er nochmals, worin er die Probleme der Debatte sieht.

„diese Diskussion.. die wurde einfach oft **völlig** verzerrt geführt, weil die Leute einfach Computerspiele gar nicht (2) gar nicht gekannt haben, also sie gar nicht gespielt haben, //mhm// oder auch eben gar nicht wissen, wie diese Räume auch als Kommunikationsräume strukturiert sind, also einfach viel zu wenig an **Wissen** erstmal über diese Spielwelten. Und viele haben sich ja dann auch.. also haben ja aufgehört irgendwie sowas.. und haben gesagt, dann also spielt doch die Spiele, schaut sie euch doch mal an, ja lasst sie euch doch von euren Kids mal zeigen oder so wenigsten. //mhm// Ja, interessiert euch mal dafür, was die so machen. Sagen sie, nein um Gottes Willen das is ja.. ich muss ja auch kein Heroin nehmen, um zu wissen, dass es irgendwie einfach falsch ist, das zu tun oder so. Also das sind ziemliche **Fehleinschätzungen**“ (Interview 1, Z. 745-754).

Alexander sieht in dieser Passage das Hauptproblem an der ‚völlig verzerrten‘ Diskussion über Computerspiele in einem Mangel an Wissen. Den Grund für diesen Mangel an Wissen sieht er in einem Mangel an Bereitschaft und Interesse gegenüber Kindern und Jugendlichen. Alexander nutzt zur Plausibilisierung dafür eine generische Situationsbeschreibung, in der eine unspezifische Personengruppe (‚viele‘) gegenüber Eltern (‚euren Kids‘) versuchen, diese zu überzeugen, Erfahrungen mit Computerspielen zu machen. Dabei spitzt er die Situationsbeschreibung zusehends zu, indem er eine Kette von Verweigerungen des Nicht-Spielens, des Nicht-Anschauens, des Sich-Nicht-Zeigen-Lassens und des Sich-Nicht-Interessierens der Eltern konstruiert. Aus dem Desinteresse an der Auseinandersetzung mit dem Medium Computerspiele wird zuletzt ein Desinteresse an den eigenen Kindern konstruiert und damit ein enger Zusammenhang zwischen der Wahrnehmung des Mediums und innerfamiliären Beziehungsgeflechten hergestellt. Die den

Eltern zugewiesene Rechtfertigung gegenüber den Verweigerungen unter Verweis auf andere ‚offensichtlich‘ gefährlichen Substanzen stellt Alexander demgegenüber als genauso ‚offensichtlich‘ falsch dar und markiert sie damit als irrationale Gründe. Alexander stellt hier den diskursiven Konflikt durch diese generische Situationsbeschreibung als intergenerationalen Verständigungskonflikt dar, bei dem Verantwortlichkeiten klar verteilt sind. Eltern verweigern unter Rückgriff auf irrationale Gründe eine Verständigung über Computerspiele gegenüber ihren Kindern, denen im Kontrast dazu ein Verständigungswille unterstellt wird. Implizit wird eine Lösbarkeit des Konflikts unterstellt, wenn Eltern bereit sind, ein Verständigungsinteresse gegenüber ihren Kindern aufzubringen. Diese Beschreibung des Generationenverhältnisses findet sich nicht in allen Interviews ähnlich konfrontativ, verweist aber auf ein in allen Interviews durchgängiges Motiv der einseitigen Verantwortungszuschreibung gegenüber Eltern.

Die Generationendeutung des Diskurses schließt an medienpädagogische Wissensbestände und Deutungen des ‚digital divide‘ an, die eine Kluft zwischen verschiedenen Nutzer*innengruppen von Medien verdeutlichen, welche in der Erziehungswissenschaft häufig in den Rahmen von Generationendifferenzen gestellt wurden (beispielhaft Kupser 2011). Darin wird der Erwerb von Medienkompetenzen als wünschenswerter Sollzustand behauptet, gegenüber dem ein Zurückbleiben dahinter eine Benachteiligung darstellt. Die ‚digital natives‘ (die Jugendlichen, die mit Computerspielen aufgewachsen sind) sind in dieser Generationendifferenzierung nicht nur analytische Beschreibung, sondern auch ein Referenz- und Orientierungspunkt. Die Erwachsenen werden von den Interviewten in diesem Sinne nur hinsichtlich ihrer ‚Bedenken‘ (Interview 8, Z. 675) gegenüber Computerspielen beschrieben und damit ihre Perspektive nicht als gleichwertig, sondern als noch vorhandene Reserviertheit gegenüber dem Medium beschrieben. Erwachsene werden als Mitglieder einer älteren Mediengeneration beschrieben, die nur selektiv informiert sind und die Faszination der Jüngeren für Computerspiele nicht nachvollziehen können. Maria versucht, dafür im Rahmen von intergenerativen Projekten mit ‚Presseartikeln zu arbeiten und ihnen [den Jugendlichen] zu zeigen. Okay das schreibt die Presse. Das ist das, was eure Eltern über Spiele wissen‘ (ebd., Z. 681f), und auf diese Weise, Jugendlichen diese ‚Bedenken‘ der Eltern zu plausibilisieren. Über Kinder und Jugendliche wird von den Interviewten eher berichtet, dass sie sich potentiell nicht verstanden fühlen (vgl. ebd., Z. 677ff) oder sich ungerechtfertigterweise mit Befürchtungen und Restriktionen durch die Erwachsenen konfrontiert sehen (vgl. Interview 3, Z. 1133ff, Interview 8, Z. 488ff). Die Erwartungen an intergenerationelle Verständigung sind entsprechend ungleich verteilt. Die Eltern sollen hier ihre Positionen aufgeben und sich der Sichtweise der Jugendlichen annähern. Das System Familie wird dabei als ein Feld beschrieben, in dem die intergenerationelle Verständigung in Bezug auf

Computerspiele nicht mehr funktional stattfinden kann. Diese Situationsbeschreibung eines Generationenkonflikts suggeriert eine verfahrenere kommunikative Situation, die ohne externe Hilfe nicht mehr lösbar erscheint. Die Differenz zwischen Wahrnehmung und postulierter Realität des Medienhandelns von Jugendlichen tritt in der Beschreibung eines Generationenverhältnisses als interpersonales Verständigungsproblem auf. Die darin vorgenommene Personalisierung des Problems wird von den Interviewten genutzt, um eine eigene Zuständigkeit zur Problemlösung zu behaupten, denn dysfunktionale und problematische familiäre und intergenerationale Beziehungen fallen in den Zuständigkeitsbereich der Pädagogik. Ebenfalls ist das Deutungsmuster ‚Generation‘ dazu geeignet, partikularen Konflikten eine gesamtgesellschaftliche Relevanz zuzusprechen, da es sich um Konflikte zwischen bevölkerungsübergreifenden Gruppen dreht. Insofern wird durch die Beschreibung des Diskurses im Rahmen des Deutungsmusters ‚Generation‘ die gesamtgesellschaftliche Relevanz des Themas, wie es schon im Problemdiskurs erhoben wurde, unterstrichen, jedoch zu Gunsten einer pädagogischen Deutungshoheit über die Problemdefinition verschoben. Darüber hinaus wird durch eine Umschreibung des Phänomens der Wirkung von Mediengewalt als interpersonales Verständigungsproblem eine Neukzentuierung der moralischen Verantwortungszuschreibung vorgenommen.

Den Problemlösungsvorschlag für diesen Generationenkonflikt beschreiben die Interviewten als „Generationendialog“ (Interview 1, Z. 658). Bereits der Begriff des Generationendialogs verweist auf eine fortgeschrittene Stufe der Eskalation, da die Ebene informeller Regulierung unter Akteur*innen verlassen wird und die Notwendigkeit einer Regulierung bereits solche Ausmaße angenommen hat, dass nur mehr eine Überbrückung der Differenzen mit professioneller Hilfe möglich erscheint. Wie Maria deutlich macht, können Kinder, Jugendliche und Erwachsene bei den Medienpädagog*innen in ihrem Projekt- oder Einrichtungskontext „auf neutralem Boden sich einfach mal //mhm// über dieses Spiel zu unterhalten //mhm//, dass es nicht so konfliktbelastet ist, wie es natürlich zu Hause immer ist“ (Interview 8, Z. 57-59). Dieser Generationendialog fand im Rahmen von gemeinsamen Spielsessions, Poster-Präsentationen von Jugendlichen oder Expert*innenkonferenzen, wo Jugendliche über ihre Lebenswelt sprechen, statt. Dabei sollten sie sich nach selbstgewählten Themen austauschen oder die Jugendlichen die Gelegenheit haben, ihre eigenen Kompetenzen zu ihrem Hobby darzustellen. Die Pädagog*innen haben diese Generationendialoge inszeniert und pädagogisch begleitet. Die Pädagog*innen wirken primär über die Inszenierung ein und halten sich nach eigener Aussage währenddessen zurück, da sich die Jugendlichen und Eltern schon alleine austauschen. Die Fachkräfte nehmen darin nach eigener Aussage eine „Vermittlerfunktion“ (ebd., Z. 676) ein und zielen auf eine gegenseitige Verständigung.

Es werden Passungsverhältnisse zwischen Jugendlichen und Erwachsenen über deren gegenseitiges Interesse an Verständnis und Verständigung miteinander hergestellt. Entsprechend bringen die Interviewten zum Ausdruck, dass sie hier niemandem einseitig Schuldzuweisungen entgegenbringen wollen. Von den Interviewten werden intergenerationelle Settings bei ihrem Zustandekommen als sehr erfolgreich dargestellt: „das war tatsächlich was, was immer coole Ergebnisse gebracht hat“ (Interview 8 Z. 720), denn „die, die da waren, hatten dann immer doch viel Spaß und dann haben die Kids nachher auch berichtet, dass sie jetzt einfach anders drüber reden“ (ebd. Z. 726-728). Unlösbar wird der Konflikt vor allem dann, wenn kein Generationendialog herstellbar ist. Das Scheitern dieser Methode wird entsprechend immer dann angesprochen, wenn Generationendialoge geplant sind, aber nicht stattfinden können oder nicht auf die geplante Weise stattfinden können. Dazu finden sich Geschichten in allen Interviews. Dabei wird der Grund des Scheiterns darin angegeben, „wenn dann eben teilweise wenig Eltern kamen oder ihre Eltern nicht kamen“ (ebd., Z. 725) oder auch bei einem „Infoabend und die Jugendlichen waren **wahnsinnig** deprimiert, weil sie festgestellt haben, die Eltern, die interessiert das alles gar nicht so richtig“ (Interview 1, Z. 674f). Gerade in Situationen des Scheiterns des Generationendialogs werden die Gründe für das Scheitern nicht in einer generellen Schwierigkeit der Herstellung der Situation oder der Einbeziehung von Adressat*innen gesucht, sondern bei den Eltern verortet. Die Medienpädagog*innen stellen dabei im Sinne ihrer Problembeschreibung das Desinteresse der Eltern heraus. Es wird nicht der Verständigungsprozess als solcher als schwierig beschrieben, sondern dessen Herstellung, die aufgrund von Desinteresse der Eltern auch immer wieder scheitert. Der Generationendialog wird von den Medienpädagog*innen dadurch moralisch aufgeladen, indem sein Funktionieren die im Diskurs verhandelten Konflikte bearbeiten oder gar lösen könnte, wenn denn alle Beteiligten daran teilnehmen. Damit greifen die Medienpädagog*innen die Inverantwortungnahme von Eltern, die im Diskurs stattfand, auf, wenden diese allerdings um. Statt Eltern zu nutzen, um das Computerspielen der Jugendlichen zu moralisieren, sollen Eltern in Verantwortung genommen werden, zur Phänomenumdeutung beizutragen, indem sie sich in ein Arbeitsbündnis mit den Medienpädagog*innen begeben und am Generationendialog mitwirken. Der Generationendialog konzipiert hier Dialog nicht als offene wechselseitige Aushandlung von Geltungsansprüchen mit dem Telos der Konsensfindung (Habermas 1984). Die hier als Dialog beschriebenen Settings mögen im konkreten Setting dialogisch abgelaufen sein, aber der darin zum Ausdruck gebrachte intendierte Verständigungsprozess ist einseitig. Erwachsene sollen die Sichtweise der Kinder nachvollziehen, ihre Kompetenzen anerkennen und die eigenen Urteile abschwächen. Kinder und Jugendliche sollen demgegenüber nur die Einseitigkeit der Urteile der Erwachsenen kennenlernen, nicht aber eigene

Geltungsansprüche verhandelbar machen.

Die Pädagogik der intergenerationellen Verständigung greift die Personalisierung im Diskurs auf und verschiebt das Objekt der Subjektivierung von den Jugendlichen zu den Erwachsenen. Dadurch wird im Horizont interpersonaler Verständigung ein moderierter Dialog eingesetzt. Darin können Wirkungsannahmen von Mediengewalt insofern einen Platz einnehmen, dass diese als interpersonale Sorgen von Erwachsenen gegenüber den Kindern und Jugendlichen artikulierbar sind. Die Konfliktintensität ist als relativ gering einzuschätzen. Die Medienpädagog*innen proklamieren für sich selbst eine Vermittler*innenrolle und versuchen sowohl Stimmen von Kindern und Jugendlichen als auch von Erwachsenen zu Wort kommen zu lassen. Eine gewisse Konfrontativität ist nur durch Vereinseitigungen in der Verantwortungszuschreibung im Verständigungsprozess sichtbar. Von Eltern und anderen Erwachsenen wird stärker erwartet auf die Kinder und Jugendlichen zuzugehen. Das ist einerseits der Situation geschuldet, dass die Kinder und Jugendlichen Objekt des Diskurses und dessen Risiko- und Gefahrenthematisierung sind und die Medienpädagog*innen betonen, dass sie sich für die Kinder und Jugendlichen einsetzen wollen. Andererseits ist auch anzunehmen, dass diese Priorisierung ein Effekt des Handlungsfeldes ist. Die Medienpädagog*innen begreifen Kinder und Jugendliche als ihre primäre Adressat*innen und haben mit Eltern und anderen Erwachsenen dadurch zu tun, dass sie Eltern dieser Kinder und Jugendlichen sind oder weil diese Erwachsenen Sprecher*innen (Politiker*innen, Jurist*innen, Journalist*innen) oder Problembearbeiter*innen (Psycholog*innen, pädagogische Fachkräfte) zu diesem Thema sind. Die Ausrichtung der Arbeit mit ihren Adressat*innen auf die Bearbeitung der Probleme und Dysfunktionalitäten ihrer Umwelten ist im Rahmen der Lebensweltorientierung der Sozialen Arbeit und Pädagogik ein übliche Perspektive.

(2) Pädagogik der Ludologie

Eine weitere Pädagogik, um Konfliktsituationen im Diskurs zu interpretieren, ist die Pädagogik der Ludologie. In dieser wird die Diskrepanz zwischen ‚wirklichen‘ Problemen und diskursiven Problemwahrnehmungen erklärt und pädagogisch bearbeitbar gemacht, indem eine Differenz der Wahrnehmung des Phänomens Mediengewalt zwischen Spielhandeln und Beobachtung dieser Spielhandlung eröffnet wird. Sven beschreibt eine Situation, als er in einer öffentlichen Podiumsdiskussion ein preisgekröntes, aber auch gewalthaltiges Machinima (ein Film, der durch das Zusammenschneiden von Computerspielszenen oder eigenen Aufnahmen in der Spielengine produziert wird) als Beispiel einer kulturellen Auseinandersetzung mit dem Medium gezeigt hat:

„in diesem Podium gings auch darum, sozusagen das Thema Computerspiele in seiner Breite zu diskutieren, und ich hatte mir so ein bisschen vorgenommen, genau wie ich es jetzt dir auch geschildert hab, dass ich gerne so auch die **Spielkultur**, also was machen Spieler mit Spielen, so ein bisschen mit rüberbringen wollte und denen klar zu machen, dass die Spielenden was ganz anderes sehen in diesen Gewaltdarstellungen als Erwachsene, die ne Ebene dahinterstehen, die sozusagen den Jugendlichen nur über die Schulter gucken bei dem, was sie da tun und dann natürlich nur ein Gemetzel sehen, aber überhaupt nicht mit dem Spiel sich auseinandersetzen. Und hab dann aber auch.. Das kann auch dahin gehen, dass halt diese Gewalt auf einmal nen künstlerischen Aspekt bekommt und hab nen Machinima gezeigt und bin da so dermaßen auseinandergenommen worden von konservativen Meinungen und Menschen, die dachten, wie kann das denn sein [...] Also die [das Publikum] haben diese **Message** überhaupt nicht hinterfragt oder mal sich versucht, damit auseinanderzusetzen, weil genau das passiert ist, was immer passiert, wenn sich Nicht-Spielende mit dem Medium und dann auch mit Gewalt auseinandersetzen, indem sie halt nur auf die Oberfläche geguckt haben und überhaupt nicht auf die Inhalte geachtet haben oder was da noch mehr drin steckt“ (Interview 6, Z. 511-537).

Sven erzählt, wie er Erwachsenen die Spielkultur von Jugendlichen näherbringen wollte, weil diese nur bei Computerspielen von einer Beobachter*innenposition ‚über die Schulter gucken‘ und sich daher nach Svens Ansicht zu wenig mit dem Spiel auseinandersetzen. Sven spricht zwar auch von Jugendlichen und Erwachsenen, differenziert hier jedoch vornehmlich Spieler*innen und Nicht-Spieler*innen und macht bei beiden Gruppen eine andere Art der Auseinandersetzung mit dem Medium und der Mediengewalt aus. Dabei beschreibt er die Auseinandersetzungsform von Nicht-Spieler*innen als defizitär, da sie viele Aspekte nicht wahrnehmen, die aber faktisch vorhanden seien. So werden von den Interviewten diejenigen, die Mediengewalt nur als Beobachter*innen von außen wahrnehmen, als in einem beobachteten oder auch als in einem filmischen Rezeptionsverhalten befangen beschrieben. Das führe dazu, dass diese Personen Mediengewalt wie Sven formuliert ‚nur auf die Oberfläche geguckt haben‘ und Mediengewalt als medialen Ausdruck von Gewalthandeln wahrnehmen. Demgegenüber hätten die Personen, die sich spielerisch-handelnd mit dem Phänomen Mediengewalt auseinandersetzen, erweiterte Rezeptionsmöglichkeiten. Spieler*innen könnten demnach Mediengewalt, zusätzlich zur Wahrnehmung als Ausdruck von Gewalthandeln, als künstlerisches, narratives oder

spielmechanisches Element sehen. Das eröffne ihnen andere Wahrnehmungs- und Bewertungsmöglichkeiten des zugrundeliegenden Phänomens. Statt Mediengewalt mit Gewalthandeln zu relationieren, sei es Spieler*innen möglich, Mediengewalt als Ausdruck des Charakters im narrativen Gefüge des Spiels (vgl. ebd., Z. 670ff)⁷⁰, als Element der Spielmechanik wie eine „Trefferanzeige“ (ebd. Z. 541) oder regeltechnisches Spielhandeln zu sehen. Dadurch sei Mediengewalt primär ein Ausdruck der Interaktion mit dem Medium und weniger ein mediales Nachahmen von Gewalthandeln. Diese Betrachtungsweise, beschreibt Hans, ist „eines der Grundprämissen von [selbst gegründete Institution], im Computerspiel das Spiel zu sehen“ (Interview 9, Z. 256f). Die Spielbeschreibung von Computerspielen und Mediengewalt ist die Grundlage für die Pädagogik der Ludologie. Dafür werden Wissensressourcen der Game-Studies (vgl. Juul 2008) herangezogen, die Computerspiele als regeltechnisches Gebilde zur Ausrichtung von Spielhandeln betrachten.⁷¹ Das ermöglicht es den Medienpädagog*innen von Wirkungsannahmen abzusehen, da die Game-Studies andere Erklärungsmöglichkeiten anbieten. Denn beispielsweise bei einem Taktik-Shooter wie Counterstrike würde es Spieler*innen klar, dass es eher „sowas wie Räuber und Gendarm halt in nem martialischeren Gewand“ (Interview 1, Z. 725f) ist und die Gewaltwahrnehmung in den Hintergrund treten würde „nicht weil man abstumpfen würde, sondern weil man einfach das gut interpretiert hat mit der Zeit“ (ebd., Z. 727f). Der diskursive Konflikt wird durch die Pädagogik der Ludologie entsprechend als ein Konflikt zwischen Spieler*innen und Nicht-Spieler*innen reformulierbar. Diese Rollen sind unabhängig von der generationalen Lagerung, werden von den Interviewten jedoch mehrheitlich

⁷⁰ Das ist einerseits plausibel, da die Narration von Computerspielen sich zumeist deutlich langsamer entfaltet als im Film. Filme sind primär narratives Medium, wohingegen Computerspiele ein narratives und interaktives Medium sind, wodurch viele narrative Elemente in Interaktionen eingewoben oder ihnen angehängt sind. Das macht die Wahrnehmung der Mediengewalt als narrativem Element unwahrscheinlicher. Andererseits werden von den Interviewten jedoch Beispiele angeführt (der Gute bekräftigt seine Position, indem er Böse tötet), die gleichermaßen aus dem Medium Film bekannt sind und daher auch mit filmischen Rezeptionsgewohnheiten die Möglichkeit des Wiedererkennens bestehen kann.

⁷¹ Es handelt sich dabei nicht um Referenzen zur Spielpädagogik, was als Annahme auch naheliegen könnte. Die Spielpädagogik betrachtet jedoch vornehmlich Spielformen und Spielhandeln im Sinne eines assoziativen Spielbegriffes, der sich in unterschiedlichen Strukturierungsformen auch bis zu einem Regelspiel in Regelgerüste einfügt. Die interviewten Medienpädagog*innen beziehen sich jedoch weniger auf den Begriff Play, sondern auf den Begriff Game, der in den Game-Studies (dt. Ludologie) stärker in den Vordergrund gerückt wird. In der Beschreibung der Game-Studies sind Computerspiele Regelwerke zur Strukturierung möglichen Spielhandeln und daher zuvorderst rezipiert über die Auseinandersetzung mit den Spielregeln und Handlungsmöglichkeiten. Entsprechend wird die Auseinandersetzung mit den symbolischen Inhalten (wie Gewaltdarstellungen) nur als vermittelt über das Spielhandeln beschrieben.

jugendlichen Spielern*innen und erwachsenen Nicht-Spieler*innen zugeordnet. Dennoch handelt es sich um unterschiedliche Argumentationen, die auch nicht von allen Interviewten mit dem Generationenthema verbunden werden, so dass hier nicht nur von einer Facette der Pädagogik der intergenerationalen Verständigung gesprochen werden kann. Es werden von den meisten Interviewten jedoch Kopplungen dazu hergestellt. Diese Kopplung wird über das erweiterte Erklärungspotential der Pädagogik der Ludologie vorgenommen. Die Beschreibung der Positionen in der Interaktion mit dem Medium kann die Verständigungsprobleme über das Medienhandeln jenseits von Desinteresse einer oder mehrerer Parteien am Verständigungsprozess hinaus erklären.

Über den Ablauf und das Gelingen der Bearbeitung des Konflikts zwischen Spieler*innen und Nicht-Spieler*innen berichten einige Interviewten Anekdoten. Diese werden in Projektkontexten von Eltern-LANs oder Multiplikator*innenfortbildungen erzählt.

„Ich hab wirklich zick von diesen Veranstaltungen [Multiplikator*innenfortbildungen] gemacht. Die eine war.. Da waren Leute aus dem Kulturministerium, die da nen Workshop gemacht haben und irgendwann so ne ältere Dame, die wirklich ne halbe Stunde gebraucht hat, bis sie mit Maus und Tastatur klar kam. Und irgendwann sitzt sie da und ruft in ihr Team, schieß in den Kopf, dann stirbt er schneller, ja ... wo ich so dachte, die hats verstanden //mhm//, ihr ist klar geworden, dass es eigentlich hier um ne Trefferzone geht und nicht darum, irgendjemand zu töten //mhm//, ja“ (Interview 6, Z. 784-790).

„Und da war eigentlich so gut wie **immer** meine Wahrnehmung und das Feedback von den teilnehmenden Erwachsenen, die vorher noch nie gespielt hatten, dass sie sehr schnell gesagt haben, ich kann nachvollziehen, was der Reiz des Ganzen ist. Ich hab auch verstanden, dass es eigentlich egal ist, ob ich da jetzt Blut sehe oder nicht sehe, weil ich eigentlich nur gewinnen möchte gegen das andere Spiel“ (ebd., Z. 776-780).

Sven berichtet hier, wie eine ‚ältere Dame‘ eine Erfahrung im Umgang mit Computerspielen, in diesem Fall einem Shooter, gemacht hat und diese ihren Mitspieler*innen mitgeteilt hat. Der Inhalt der Mitteilung, ein schnellerer Weg jemanden zu töten, der in den meisten Kontexten ein sehr problematischer wäre, wird hier jedoch positiv gewendet. Die Mitteilung der Dame wird im Rahmen eines Computerspielworkshops verortet und berichtet, um damit einen Verständnisprozess im Umgang mit Computerspielen zu zeigen. Die Aussage von Sven beinhaltet dabei vier inhaltliche Dimensionen:

1. Es gibt eine Differenz zwischen (1) realweltlicher Wahrnehmung und Aussage und (2) Wahrnehmen und Sprechen in Spielkontexten.
2. Die Spielrahmung entdramatisiert den Inhalt des Wahrgenommenen und Gesagten.
3. Das Erkennen dieser Differenz wird dadurch gewonnen, dass man selbst spielt.
4. Die Erkenntnis ist eine, die durch Wissens Elemente der Game-Studies adäquat beschrieben werden kann.

Die hier geschilderte Situation beschreibt eine Einfachheit der Herstellung einer Reziprozität der Perspektiven von Eltern und Jugendlichen mit unterschiedlichen Vorerfahrungen und Deutungsmustern durch geteilte Erlebnisse. Im Kontrast zum Generationenkonflikt werden im Konflikt zwischen Spieler*innen und Nicht-Spieler*innen keine kommunikativen Gegensätze konstruiert, sondern Gegensätze des Erlebens und Wahrnehmens. Die im Diskurs als ‚Killerspiel‘ titulierten Shooter sollen so durch einfachen Spielvollzug Reflexions- und Erkenntnisprozesse in Gang setzen und so die narrative Oberfläche des gegenseitigen Erschießens zugunsten der spaßigen Spielmechaniken des Teamspiels überschreiben. Medienhandeln mit Computerspielen wird somit nicht als Medienwirkungsgeschehen, sondern als ein automatisierter reflexiver Erfahrungsraum konzipiert.⁷² Dennoch sehen die Medienpädagog*innen für sich einen Handlungsbedarf darin, dass für die Nicht-Spieler*innen keine Frustrationserfahrungen im Umgang mit Computerspielen aufkommen sollten. Dafür bieten sie Hilfsmittel wie ausgedruckte Spielsteuerungen, Taktikbesprechungen oder auch Cheats⁷³ an (vgl. Interview 6, Z. 766ff, Interview 8, Z. 702ff). Diese sollen dafür sorgen, dass eine Spielerfahrung möglich wird und nicht eine

⁷² Damit nehmen sie Bezug auf das Konzept der Rahmung und Rahmungskompetenz, wie es von Jürgen Fritz in die Diskussion um die Wirkung von Computerspielen eingeführt wurde. Das behauptet, dass Skripts von Computerspielen nur wirken, wenn ein Transfer vom Rahmen Spiel zum Rahmen der Alltagswelt stattfindet. Dieser Transfer findet dabei nur statt, wenn ein entsprechendes alltagsweltliches Interesse dafür vorhanden ist, weswegen Jürgen Fritz nicht von einer generellen Medienwirkung ausgeht. Zudem bedeutet ein Rahmenwechsel auch immer einen Transformationsprozess des Skripts, da unterschiedliche Rahmen unterschiedliche Bewährungslogiken haben. Dabei unterstellt Jürgen Fritz, dass die meisten Menschen eine Rahmungskompetenz hinsichtlich der Wahrnehmung haben, dass Erfahrungen in Spielen tatsächlich Spielerfahrungen sind und nicht ohne Weiteres in die Wirklichkeit übertragbar sind. Entsprechend bedeutet die spielerische Auseinandersetzung mit Computerspielen eine Gewissheit um die Grenzen dessen Wirkungen auf die Alltagswelt (Fritz 2011).

⁷³ Cheats sind Betrugsmöglichkeiten im Spiel, die i.d.R. für eine einfachere Spielweise sorgen. Diese sind normalerweise von den Spielentwicklern eingebaut, um das Spiel zu Testzwecken Probe zu spielen. Der didaktische Einsatz von Cheats ist dabei ein pädagogischer Sonderfall. Cheats werden üblicherweise von den Spieler*innen selbst eingesetzt, um die eigene Spielerfahrung den eigenen Wünschen anzupassen.

Erfahrung der Handlungsunfähigkeit.

Die Differenz von Deutungen und Perspektiven würde durch das Spiel dadurch aufgehoben, dass die Beobachtenden, indem sie selbst zu Spieler*innen werden, ihre vorherige Perspektive aufgeben. Dass Erlebnisse gedeutet werden müssen und dafür gesellschaftliche Deutungsmuster herangezogen werden und entsprechend kein Automatismus angenommen werden kann, sondern eine Relationierung zwischen Wissen und Erleben stattfindet, wird dabei von den Interviewten nicht berücksichtigt. Damit einhergehend wird auch die eigene Rolle der Interviewten darin, die im Computerspiel gemachten Erlebnisse zu deuten und in den Kontext von Wissenselementen der Game-Studies zu stellen, in den meisten Interviews unthematziert belassen. In Übereinstimmung damit beschreiben sie ihr Handeln nicht als einen Akt des stellvertretenden Deutens (vgl. Oevermann). In Alexanders Worten sehen sie ihre Rolle darin, die Voraussetzungen für „ne differenzierte Auseinandersetzung mit Games hinzubekommen“ (Interview 1, Z. 755f).

Um den Konflikt zwischen Spieler*innen und Nicht-Spieler*innen durch die Pädagogik der Ludologie zu lösen, ist das Spielen von Computerspielen eine unerlässliche Bedingung, weswegen von den Medienpädagog*innen Projektkonzeptionen mit Eltern und anderen Erwachsenen fast durchweg mit Spielstationen geplant wurden. Die Medienpädagog*innen setzen zudem diese spielorientierte Interpretation von Medienhandeln in Computerspielen oftmals als Bedingung, um als Gesprächspartner*in ernst genommen zu werden. Zuvor werden Einwände und Bedenken, die von Sprecher*innen im Diskurs oder von Eltern und anderen Fachkräften artikuliert werden, als „Bedenken“ (Interview 8, Z. 675), „Befindlichkeiten“ (Interview 6, Z. 728), „Ängste“ (Interview 5, Z. 899), „Sorge“ (Interview 7, Z. 519) oder „medienfeindlichen“ (Interview 1, Z. 945) Einstellungen gerahmt; als subjektive aber nicht sachgemessene Vorannahmen. Diesen wird zwar durchaus mit Verständnis begegnet, jedoch gleichzeitig Veränderungsbestrebungen unternommen und versucht diese Deutungen zu modifizieren. Das weist auf die zentrale Stellung der Pädagogik der Ludologie und der Wissenselemente der Game-Studies hin. Die Deutung von Computerspielen als Spiele ist die zentrale Umdeutung des Phänomens der Mediengewalt, die von den interviewten Medienpädagog*innen vorgenommen wird und die als Bedingung für ein sachgemäßes und medienangemessenes Sprechen über Computerspiele gesetzt wird.

Damit ist die Situationsbeschreibung des Konflikts zwischen Spieler*innen und Nicht-Spieler*innen auch ein Versuch die Sprecher*innenlandschaft des Diskurses neu zu strukturieren. Legitime Sprecher*innen sind nur solche Akteur*innen, die selbst Computerspielerfahrungen haben, die im Wissenshorizont der Game-Studies gedeutet sind. Wo im Diskurs

Sprecher*innenpositionen zumeist an das Vertreten einer Wirkungsannahme gebunden war, setzen die interviewten Medienpädagog*innen hier eine neue Bedingung, legitimerweise eine Sprecher*innenpositionen einnehmen zu können.

Die Pädagogik der Ludologie weist die Personalisierung im Diskurs zurück, indem stattdessen die Verhandlung der Phänomenbeschreibung in den Vordergrund gerückt wird. Medienhandeln im Allgemeinen und Mediengewalt im Speziellen werden als Spielhandeln beschrieben und mit deren Beschreibung als Medienwirkung zurückgewiesen. Die Eigenlogik des Mediums (dessen Spielcharakter) wird als eine Bedingung eingesetzt, in legitimer Weise über das Medium zu sprechen. Damit wird einerseits die bisherige Sprecher*innenlandschaft des Diskurses delegitimiert, andererseits ihre eigene Position hervorgehoben und die Spieler*innen von Computerspielen als Personen privilegierter Erkenntnispositionen von Verantwortungszuschreibungen entlastet. Stattdessen werden Nicht-Spieler*innen in Verantwortung genommen. Dabei wird im Kontrast zur Deutung im Sinne eines Generationenkonflikts nicht ein größeres Interesse an den Kindern und Jugendlichen eingefordert, sondern eine Bedingung für einen differenzierten und nicht einseitigen Diskurs gesetzt. Statt einer beziehungsorientierten Lösung, die im Familienkreis umsetzbar ist (wie in der Pädagogik der intergenerationalen Verständigung), ist die Lösung des Konflikts zwischen Spieler*innen und Nicht-Spieler*innen nur durch die Anerkennung des Mediums Computerspiele, die Generalisierung von Erfahrungen mit diesem Medium und durch die Aufwertung der spieltheoretischen Betrachtungsweise der Game-Studies als Referenzmaßstab für Urteile über das Medium durchführbar. Die Pädagogik der Ludologie weist damit über eine Lösung im pädagogischen Handlungsrahmen hinaus und ist der Kernbereich der Intervention der Medienpädagog*innen in den Diskurs. Zwar werden in der Pädagogik der Ludologie weitestgehend Problembearbeitungsformen gewählt, die erfahrungsbasiert Erwachsenen neue Perspektiven auf das Medium eröffnen sollen und damit intersubjektiv angelegt sind. Die ausgewählten Personenkreise weisen jedoch über den privaten und pädagogischen Kontext hinaus, indem dort weitere Fachkräfte und auch Politiker*innen, Journalist*innen u.a. andere Akteur*innen der öffentlichen Sphäre mit eingebunden werden. Hier werden bereits öffentlichkeitswirksame Umdeutungsbestrebungen der Phänomenbeschreibung verfolgt.

(3) Pädagogik der Anerkennung von Spielräumen

Die dritte Pädagogik, die die Lücke zwischen ‚wirklichen‘ Problemen und diskursiven Problemdeutungen erklären und bearbeitbar machen soll, ist gekennzeichnet durch Versuche, Räume der Anerkennung zu schaffen, die an die Feststellung von Etikettierungs- und Stigmatisierungsprozessen gegenüber den Kindern und Jugendlichen anknüpfen. Auch diese Pädagogik ist

verschränkt mit den Pädagogiken der intergenerationellen Verständigung und der Ludologie. Das wird bereits daran ersichtlich, dass bei der Beschreibung des Problems der Etikettierung wenig Referenz zu Wissensbeständen beispielsweise des Labeling Approaches hergestellt wird, was eigentlich zu erwarten gewesen wäre. Für die Interviewten scheinen die Wissensbestände, die die Beschreibung der Etikettierung charakterisieren, wenig explikationsbedürftig im starken Kontrast zu Wissensbeständen der Game-Studies, die recht umfangreich zur Umdeutung des Phänomens der Mediengewalt herangezogen werden.

Das könnte einerseits daran liegen, dass es sich bei dem Konzept der Etikettierung um disziplinär lang etablierte und auch unter Laien bekanntere Deutungskonzepte handelt, deren Kenntnis daher dem Interviewer unterstellt werden können. Es ist darüber hinaus jedoch auch ein interner Zusammenhang relevant. Das Konzept der Etikettierung sieht eine gegenstandsbezogene Leerstelle vor. Etikettierungs- und Stigmatisierungsprozesse zeichnen sich als Zuschreibungsprozesse gerade dadurch aus, dass es sich um Zuschreibungen handelt, die der Realität der Personen und den behaupteten tatsächlichen Verhältnissen nicht entsprechen⁷⁴. Zuschreibung wird so gerade als Akt der Verkenning eigentlicher Sachverhalte gesehen. Diese Nichtentsprechung von Signifikant und Signifikat, die im Etikettierungskonzept angelegt ist, muss von den Medienpädagog*innen daher erklärt werden. Dies wird gerade durch die Kritik am Konzept der Medienwirkung (es sei kein Phänomen der Wirkung) und durch das Rekurren auf Phänomenbeschreibungen der Game-Studies (es sei stattdessen ein regelorientiertes Spielhandeln) geleistet. Diese Differenz der Phänomenbeschreibung wird dann mittels der Konfliktbeschreibung des Konflikts zwischen Spieler*innen und Nicht-Spieler*innen (Beobachtung der Mediengewalt verleitet zu falscher Interpretation) erklärt. Dennoch ist die Erklärungsform der Etikettierung nicht gleich zu setzen mit der Pädagogik der Ludologie, weil auch die Kritik an Zuschreibungen separat vorgetragen wird, sich auf weitere Stereotypisierung erstreckt und andere Implikationen mit sich bringt.

Das Spektrum der kritisierten Zuschreibungspraktiken fasst Uwe zusammen in einer Antwort darauf, welche Rolle Christian Pfeiffers Aussagen für ihn hatten:

⁷⁴ Die Selbstwahrnehmung der von Zuschreibungsprozessen Betroffenen wird im Deutungskonzept des Labeling Approaches durchaus als in Übereinstimmung mit den Zuschreibungen beschrieben. Es wird sogar zentral problematisiert, dass beispielsweise in der Schule als Störer beschriebene Personen, sich irgendwann selbst als Störer begreifen und entsprechend die Fremdbeschreibung zu ihrer Selbstbeschreibung machen. Das ist jedoch die zentrale Kritik, die der Labeling Approach an Zuschreibungspraktiken formuliert. Dass Personen durch Prozesse der Etikettierung Fremdzuschreibungen zu Selbstzuschreibungen machen und damit Potentiale, jemand anderes oder auch nur Weiteres zu sein untergraben werden.

„Also Pfeiffer ist ja.. oder das kriminologische Forschungsinstitut (2) bekommen sehr viel Geld für Studien und liefern dann sehr ... interessante Ergebnisse für die Rundfunk-Fernsehgeneration ab. Also für die Generation, die nicht mit Computerspielen aufgewachsen sind und sprechen denen so ein bisschen aus der Seele //mhm//. Es gibt teilweise.. ist es auch ne Meinung, ne sehr politische geführte Dis.. Ergebnisse, die sie dann rausfinden mit ner politischen.. mit nem politischen Ziel bestimmte Wählerstimmungen auch zu bekommen oder ne bestimmte Gruppe auch anzusprechen. Und dort werden Computerspieler ganz oft oder sind ganz oft auch kriminalisiert worden, etikettiert worden. Also zuerst hat man versucht, die zu kriminalisieren als Amokläufer. Das ist dann irgendwie schiefgelaufen, weil diese Killerspiel Diskussion ist jetzt irgendwie ad acta gelegt worden. Und jetzt ist so ein Versuch, sie zu etikettieren und stigmatisieren als süchtig //mhm//. Und das ist so der nächste Versuch und das finde ich ... nicht richtig. Wir haben es einfach mit einer Generation zu tun, die mit anderen Medien groß wird und für die diese anderen Medien selbstverständlich sind und naturgegebene Medien, weil wenn sie auf die Welt kommen, sind diese Medien da. Und dementsprechend natürlich nutzen sie die Medien und die dann einfach abzuverurteilen, weil die es nicht verstehen das Interesse und auch gar nicht bereit sind, das verstehen zu wollen, und damit auseinanderzusetzen, ist der falsche Weg“ (Interview 7, Z. 282-298).

Uwe spricht über Prozesse der Kriminalisierung, Etikettierung und Stigmatisierung. Diese leitet er mit einer Erzählung über das kriminologische Forschungsinstitut Niedersachsen ein, denen er eine interesselgeleitete und politisch opportune Produktion von Ergebnissen für die ‚Fernsehgeneration‘ unterstellt. Er bewegt sich mit seiner Kritik dabei von vorneherein auf der Ebene der öffentlichen Kommunikation, in denen er Etikettierungsprozesse anprangert. Uwe spricht hier eine Kriminalisierung und Pathologisierung gegenüber Jugendlichen an, die sich auf die öffentlichen Erzählungen des Killerspiel-Diskurses (Gefahr der Mediengewalt) beziehen oder daran anschließen (Generalisierung des Risikobegriffs auf Mediensucht). Die Verknüpfung von Amokläufen an Schulen und dem Spielen von Computerspielen wird von allen Interviewpartner*innen kritisiert. So sei das Indiz (der Besitz von Computerspielen) für Medienwirkung nicht aufmerksamkeitswürdig, da „man sich gedacht hat, ja bei welchem Jugendlichen in dem Alter find ich keine Computerspiele“ (Interview 8, Z. 382f). Die Kritik an Etikettierungsprozessen wird überwiegend gegenüber Publikumsmedien vorgebracht, die nach Aussage der Interviewten „Unwahrheiten verbreitet“ (Interview 7, Z. 275), „Sachen einfach falsch

dargestellt“ (Interview 8, Z. 383f) und „gar kein so wirklich eigenen Einblick haben ja //mhm// in digitale Spielwelten und das Spielhandeln von Jugendlichen“ (Interview 1, Z. 502-504). So berichten viele der Interviewten davon, dass sie zur Zeit der Amokläufe viele Presseanfragen erhalten haben und schildern oftmals ähnliche Probleme dabei, dass die Presse gesagt hat, „ne das können wir nicht so drucken, weils eben zu positiv war. Die wollen einfach was Negatives hören“ (Interview 7, Z. 246f). Uwe resümiert das an anderer Stelle als „Amoklauf der Medien [...] gegen Computerspieler“ (ebd., Z. 249f). Die Publikumsmedien werden als Anheizer der Problematisierung von Mediengewalt und als Transmissionsriemen der Distribution und Fortschreibung der Problemwahrnehmung problematisiert. Dabei wird der Presse nicht ein Mangel an Wissen, sondern ein intendiertes Schüren der Negativthematisierung attestiert.

Mit der Kritik an Etikettierungsprozessen wird daher die Betroffenheitskonstruktion des Diskurses umgedreht. Die Jugendlichen seien nicht betroffen von Medienwirkung, sondern von der Zuschreibung von Medienwirkung. Diese Betroffenheitskonstruktion formuliert eine Kritik am Handeln von Institutionen und Personen. Uwe berichtet im vorhergehenden Zitat von verschiedenen ‚Versuchen‘ zu kriminalisieren, zu stigmatisieren, zu etikettieren. Es geht bei dieser Kritik nicht mehr um die Auslegung von Intentionen in Bezug auf Verständigungsprozesse wie in der Pädagogik der intergenerationellen Verständigung, sondern um Handlungen, die ausschließlich in ihren Konsequenzen betrachtet werden. Es sind als verletzend und ausgrenzend markierte Handlungen und beziehen sich damit auf die realen Verwerfungen zwischen den am diskursiven Konflikt beteiligten Akteur*innen. Die Verantwortung für die Beilegung des Konflikts wird alleine auf der Seite der Akteur*innen gesehen, die etikettieren, da Etikettierung ein Handeln ist, das nicht verständigungsorientiert ausgeglichen werden kann, sondern nur unterlassen werden kann. Das Sprechen von Etikettierung ist eine Sprache der Anklage. Entsprechend konfrontativ ist die Qualifizierung des Konflikts in der Pädagogik der Anerkennung.

Diese Prozesse der Etikettierung sieht Uwe im Zitat als ‚nicht richtig‘ an und argumentiert dagegen. Dem herausgestellten Problem der Etikettierung begegnet Uwe mit einer Pädagogik der Anerkennung. Die Pädagogik der Ludologie entdramatisierte Mediengewalt durch eine Umdeutung der Phänomenbeschreibung, dass Spieler*innen nur regelorientiertes Spielhandeln vollziehen und sich nicht in Gewalt einüben. Die Pädagogik der Anerkennung entdramatisiert Etikettierungsprozesse anders. Zuvorderst findet die Entdramatisierung durch den Hinweis statt, dass es sich um Zuschreibungspraktiken handelt. Der Zuschreibungsbegriff ist bereits eine quasi automatische Entdramatisierung des damit verhandelten Gegenstandes, da es sich ja ‚nur‘ um eine Zuschreibung handelt und der zugrunde gelegte Sachverhalt sich ‚eigentlich‘ anders verhält. Die Entdramatisierung erfolgt des Weiteren über die Beschreibung des ‚eigentlichen‘

Sachverhalts. Dafür bezieht sich Uwe im Zitat auf die Generationenthematik, denn ‚Wir haben es einfach mit einer Generation zu tun, die mit anderen Medien groß wird‘. In diesem Zitat wird die enge Verschränkung der Erklärungsmuster Generation und Etikettierung deutlich. Indem Uwe die generationelle Lage der Kinder und Jugendlichen anführt, normalisiert er die ‚selbstverständliche‘ Nutzungsweise der Jugendlichen und legitimiert sie dadurch. Sie haben ein Recht, die Medien ‚natürlich‘ als selbstverständliche Gegebenheit zu nutzen. Dem gegenüber wird die Reaktionsweise des ‚Abzuverurteilens‘ kritisiert.

Neben dieser Entdramatisierung verfolgen die Medienpädagog*innen auch direkte Bearbeitungen des Problems der ‚ungerechtfertigten‘ Etikettierungsversuche. In den Zitaten in denen Etikettierungsprozesse kritisiert werden, dominieren als Problembearbeitungsformen Kommunikationsformate der Informationsweitergabe gegenüber Erwachsenen. Die Medienpädagog*innen sprechen davon, „Aufklärungsarbeit“ (Interview 4, Z. 407) zu machen, „Verständnis zu erzeugen“ (Interview 7, Z. 765), oder „diese ganze Kultur aufzuzeigen, dieses ganze E-Sports-Wesen aufzuzeigen, diese ganze Spielkultur“ (ebd., Z. 794f). Die Rhetorik des Erzeugens, Zeigens oder Aufklärens weist auf ein asymmetrisches Rollenverhältnis zwischen Expert*in und Lai*in hin, das gegenüber Erwachsenen eingenommen wird. Dieses Aufklären bezieht sich dabei einerseits auf die Erklärung des Phänomens (Computerspiele als Spiele) und auf die falsche Vorstellung des gegenwärtigen Aufwachsens von Jugendlichen in der Gesellschaft. Neben der Problembearbeitung gegenüber Erwachsenen, um Etikettierungsprozesse zu reduzieren, versuchen die Medienpädagog*innen gleichzeitig direkter Räume der Anerkennung für die jugendlichen Computerspieler*innen zu schaffen. Es finden sich dabei Ideen zur Inszenierung von Diskursarenen zwischen Jugendlichen und Erwachsenen, die den Generationendialog auf Gesprächspartner*innen ausweiten, die eher Sprecher*innen des Diskurses sind (wie Politiker*innen, Journalist*innen und Jurist*innen) und die Möglichkeit für eine Aushandlung um Anerkennung bieten. Darüber hinaus berichten viele Medienpädagog*innen aber auch, dass sie ebenfalls ‚Schonräume‘ für Anerkennung bieten wollen. Es gehe darum, „Räume zu schaffen, in denen Jugendliche auf Augenhöhe miteinander diskutieren können“ (Interview 1, Z. 380f), „denen auch so ein bisschen so Freiraum zu schaffen und denen Räume zu schaffen, wo sie diese Faszination einfach ausleben können“ (Interview 7, Z. 124-126). Darüber hinaus bieten sich Medienpädagog*innen selbst als Gesprächspartner*innen auf Augenhöhe an, damit die Jugendlichen feststellen, „dass sich jemand dafür interessiert und mit ihnen drüber reden will //mhm// und sie eben auch mit nem Erwachsenen mal drüber reden können“ (Interview 8, Z. 358-360). Es geht ihnen um die Jugendlichen, „die wir mit dem Medium ernst nehmen wollten“ (Interview 6, Z. 339). Diese Problemlösungsvorschläge orientieren sich dabei an den Maximen

der offenen Kinder- und Jugendarbeit, indem Räume geschaffen werden, die Jugendliche mitgestalten können und bei denen sie von gesellschaftlichen Erwartungen entlastet werden. Die Medienpädagog*innen begreifen ihre Problemlösungsvorschläge dann auch als handlungsfeldspezifische und disziplingebundene Herangehensweisen. Denn es sei „die Perspektive der Jugendarbeit natürlich schon, die Jugendlichen in dem, was sie da tun, ernst zu nehmen“ (Interview 1, Z. 516f). Es seien „so Metathemen, die auch in der Pädagogik wichtig sind, wie Förderung von Partizipation“ (ebd., Z. 497f). Die Medienpädagog*innen relationieren hier Maximen der Sozialen Arbeit und Pädagogik mit den festgestellten Prozessen der Nicht-Anerkennung und Stereotypisierungen von Jugendlichen und formulieren pädagogische Antworten auf diese in der Pädagogik der Anerkennung gedeutete diskursive Konfliktsituation.

8.2.3. Kommunikation über Mediengewalt

Die interviewten Sozialarbeiter*innen lehnen durchweg die starke Problematisierung von Mediengewalt, die im Diskurs um ‚Killerspiele‘ vorgenommen wurde, ab. Wie in der Pädagogik der Ludologie deutlich wurde, wenden sie zur Entdramatisierung Wissensbestände der Game-Studies an und betonen pädotrope Funktionen von Computerspielen und der Auseinandersetzung mit Mediengewalt. Die Medienpädagog*innen nutzen in ihrer Arbeit die Deutungsmuster ‚Gefahr‘ und ‚Risiko‘ nicht, um ihr Handeln zu beschreiben und zu legitimieren, und beziehen sich auch nicht positiv auf die Perspektive der Medienwirkung, um Medienhandeln zu beschreiben. Entsprechend deutlich nehmen die Medienpädagog*innen eine Position im Rahmen des Gegendiskurses ein. Gleichzeitig zeigt die Anschlussfähigkeit der Lebensweltorientierung an das Risikonarrativ des Diskurses, dass pädagogische Fachkräfte in Verantwortungsgeflechte eingebunden sind, die widersprüchliche Erwartungen an ihr Handeln stellen und die sie mit in ihre Positionierung einbauen. Pädagogische Fachkräfte sind darin ein Knotenpunkt differenter Erwartungen. Sie müssen sowohl die Anerkennung Jugendlicher und deren Medienhandeln als auch alltägliche Probleme Jugendlicher mit Computerspielen und Erwartungen von Eltern aufeinander beziehen. Um daher den Umgang der Medienpädagog*innen mit dem Phänomen der Gewaltdarstellung in Computerspielen zu betrachten, ist es über die expliziten Positionierungen zu diskursiven Deutungsmustern und der beschriebenen Pädagogiken hinaus sinnvoll, die Realisierung des Gesprächsraumes ‚Mediengewalt‘ zwischen Jugendlichen und medienpädagogischen Fachkräften näher zu betrachten.

Gespräche mit Jugendlichen über Mediengewalt können Kulminationspunkte sein, in denen die konfligierenden Elemente der Selbstpositionierung, die Phänomenbeschreibung von

Mediengewalt als Spielhandeln bei gleichzeitiger Betrachtung von Risikoverhalten Jugendlicher, unter akutem Handlungsdruck kohärent miteinander verknüpft werden müssen. Zudem sind Gespräche, wenn sie nicht an eine Thematisierungstradition anschließen, damit konfrontiert, dass Gesprächsgegenstände, -themen und -rahmungen erst im Laufe von Gesprächen ausgehandelt und definiert werden. Gespräche sind diffus gerahmte Situationen und damit offen für verschiedenste Situations- und Gegenstandsdefinitionen. Insofern stellt der Gesprächsraum ‚Mediengewalt‘ einen Synthetisierungsraum der eigenen fachlichen Positionierungen dar, in dem Kohärenzen gebildet und Grenzen ausgehandelt werden.

Für Personen in pädagogischen Professionen ist es dabei nicht einfach, Gewaltdarstellung in Medien grundsätzlich gut zu heißen. Gewalt ist gesellschaftlich eine negativ sanktionierte Handlung und ein bereits lange Zeit pädagogisch bearbeitetes Thema, sei es in der Gewaltprävention oder in diversen sozialpädagogischen Handlungsfeldern. Die Medienpädagog*innen sind daher vor einen Hintergrund öffentlicher und disziplinärer Thematisierungsweisen gestellt, die Gewalt grundsätzlich eher problematisieren. Eine Problematisierung von Mediengewalt wäre aber für die interviewten Medienpädagog*innen ein widersprüchliches Unterfangen, da sie mit der Interpretation von Mediengewalt als spielregeltechnisches Spielhandeln eine weitgehende Abstraktion von der narrativen und graphischen Repräsentation von Gewaltdarstellung vorgenommen haben. Es soll daher im Folgenden näher betrachtet werden, ob und inwiefern die interviewten Medienpädagog*innen im Gesprächsraum ‚Mediengewalt‘ Grenzen der Thematisierung setzen und anhand welcher Kriterien diese Grenzsetzung orientiert sind.

Es wird zwar immer wieder auch betont, dass Mediengewalt in Ordnung ist. Jedoch sehen sich die Medienpädagog*innen auch mit Positionierungen von Jugendlichen konfrontiert, wenn „Jugendliche manchmal dann auch ganz gerne so provozieren ... also, so irgendwie sowas wie irgendwie zum Beispiel, sie spielen halt gerne Killerspiele, weils total geil is, Leute zu töten“ (Interview 1, Z. 326f). Vor dem Hintergrund solcher Provokationen durch Jugendliche stellen sich den interviewten Medienpädagog*innen Herausforderungen, die Situation zu rahmen und eine eigene thematische Ausrichtung vorzunehmen oder auch Grenzen zu markieren. Dabei zeigt sich jedoch, dass die Grenzziehungen nicht nur dann vorgenommen werden, wenn es darum geht, die Spielrahmung zu verlassen, sondern mit dem Jugendmedienschutz weitere Kriterien mit in die Grenzmarkierung hineingenommen wird. Daher ist es nicht verwunderlich, dass die hier interviewten Medienpädagog*innen keine vollständig oppositionelle Haltung gegenüber der problematisierenden Deutung von Mediengewalt zeigen, wie es beispielsweise im Deutungsmuster ‚Kultur‘ mit der Position, dass Gewalt schön sein könne, vorgenommen wurde. Die Medienpädagog*innen vermeiden die Kommunikation über Mediengewalt nicht. Die

Entdramatisierung von Mediengewalt in den vorgestellten Pädagogiken ist keine De-Thematisierung. Die Medienpädagog*innen thematisieren Mediengewalt einerseits, wenn sie mit Jugendlichen über das Thema ins Gespräch kommen und andererseits, wenn sie Grenzen ziehen, inwieweit Mediengewalt für sie in Ordnung ist, oder wenn sie über den Jugendmedienschutz sprechen (siehe Kapitel 8.2.4.).

Der präferierte Zugang der Medienpädagog*innen, Mediengewalt mit Jugendlichen zu thematisieren, ist in Übereinstimmung mit ihrer spieltheoretischen Deutung von Computerspielen über gemeinsame Spielesessions. Als Begründung geben sie pädagogische Gründe der Lebensweltorientierung an, die auch im Ansatz des Serious Play nach der Differenzierung des pädagogisch angeleiteten Spielens nach Mitgutsch Berücksichtigung finden:

„ich nehme populäre Spiele, lebensweltorientiert, die die Spieler eh spielen und schaue nach, was ich damit machen kann medienpädagogisch. Das ist der reflexive Charakter, wo ich so denke, ah ja, wenn ich Spieler dazu animieren kann, sich damit zu beschäftigen, von dort auszugehen und, sei es nur ein kleiner Prozentteil, Cosplay, Machinimas oder sonst irgendwas zu machen, find ich das super, bis hin zu dieser Idee, das auch dann als ne Kompetenz auch zu verwenden, auf ne Bewerbung zu schreiben oder sonst irgendwas“ (Interview 9, Z. 1083-1088).

„Und hier einfach dem Spieler das Spiel in die Hand zu geben und zu sagen, mach mal. Das machen die teilweise eh schon. Dann müssen wir auch mit den Konsequenzen leben. Wenn in Counterstrike einer das Gutenberg Gymnasium nachbaut, //mhm// tut das erstmal weh //mhm//, da bin ich überfragt, können wir das akzeptieren, ja oder nein. Akzeptieren müssen wirs, aber wir können natürlich fragen, warum macht er das. Um Aufmerksamkeit zu erregen, um etwas zu verarbeiten, weil es zur damaligen Medienwelt gehörte //mhm//. Ich hab das aber immer, und das ist ja auch der Ansatzpunkt des [Projektname B], ich kriege immer eine Aussage über den Hersteller. Ich kriege immer etwas zu hören, ich kriege immer etwas mit von demjenigen und da liegt der große Wert“ (ebd., Z. 1119-1128).

Max spricht davon, dass der lebensweltorientierte Zugang darauf zielt, das Spielinteresse der Jugendlichen aufzugreifen und die Spiele zu nutzen, die von Jugendlichen gespielt werden. Diese sollen mit den reflexiven Potentialen der Gaming-Kultur (Cosplay, Machinimas) gekoppelt werden und damit Reflexion von Computerspielen ermöglicht und sie als Ressourcen genutzt werden können. Dabei kommt Uwe ebenfalls auf eine Situation zu sprechen, in der eine

unkonkrete Person das auch öffentlich problematisierte Verhalten zeigt, in einem Ego-Shooter das Setting eines realen Amoklaufs im Rahmen von Modifizierungen des Spiels nachzubauen. Das stellt für Uwe eine aufmerksamkeitswürdige Situation dar. Die Problematik zeigt sich vor allem darin, dass zuvorderst ein ethisch fragwürdiges Handeln gezeigt wurde. Uwe stellt dabei seinen fiktiven Handlungsplan vor, die Person zu akzeptieren und das Handeln zu interpretieren. Dabei stellt er die Interpretation in die möglichen Horizonte des Jugendalters (Aufmerksamkeit erregen), des Deutungsmusters ‚Risiko‘ (etwas verarbeiten) oder in das Deutungsmuster ‚Kultur‘ (zur damaligen Mediengewalt gehörig). Dabei lässt Uwe offen, von welchen Interpretationen er selbst ausgehen würde, verweist jedoch darauf, dass er in seinem Projekt genau die Interpretation von medialem Handeln zum Thema machen möchte. Über die ethische Fragwürdigkeit des Handelns der Person hinaus, gibt es aber noch einen zweiten Grund für die besondere Aufmerksamkeitswürdigkeit: dass die Person von sich aus, das Thema Mediengewalt zum Thema gemacht hat.

Eine erste Differenzmarkierung in der Auseinandersetzung mit Mediengewalt setzen die Medienpädagog*innen an dem Punkt an, wer den Impuls zur Auseinandersetzung mit Mediengewalt setzt. Wenn sich Jugendliche selbst mit Mediengewalt auseinandersetzen oder das Thema durch Angabe ihrer Spielpräferenzen angeben, wird das als eine aufmerksamkeitswürdige Situation dargestellt. Als Gesprächseinstieg in das Thema Mediengewalt, wenn ein Kind ein gewalthaltiges Spiel gespielt hat, berichten Maria und Alexander:

„Ja gut, dann fragt man eben erstmal. Ja was ist daran jetzt für dich so faszinierend. Warum findest du das eben gut. Dann gibt man seine eigene Meinung dazu wieder. Und dann geht man in die Diskussion. Da kommt es jetzt drauf an, was von dem Kind natürlich zurückkommt. Ganz oft sagen die, ach uff ja hab ich mir jetzt nichts bei gedacht oder oi is ja cool. Und natürlich guckt man auch, dass man schaut, ist das für das Kind jetzt Realität oder kann es sehr gut auch sich differenzieren und weiß, das ist jetzt nicht Realität, ja. Also so versuchen wir dann einfach auch auf das Kind einzugehen“ (Interview 4, Z. 289-295).

„Eigentlich ja //mhm//, wenn wenn solche Themen auch auftauchen, wir haben das jetzt aber selten irgendwie so n bisschen wie so übermoralisch angegangen. Also so im Sinne von irgendwie so oh das ist jetzt aber schlimm, dass du jetzt irgendwie eh solche Spiele spielst //mhm//. Das solltest du jetzt aber nicht tun, sondern haben sie eher mit Fragen konfrontiert, die wir oder die Forschung zum Beispiel darüber hätten“ (Interview 1, Z. 332 – 337).

Das Besondere an diesem Gesprächseinstieg liegt darin, dass beim Thema Mediengewalt sofort eine Aufmerksamkeitswürdigkeit der Situation entsteht. Dabei wird die für das Konzept der Medienwirkung relevante Einschätzung vorgenommen, ob das Wahrgenommene von den Jugendlichen als Realität oder Fiktion betrachtet wird, um die Dramatik der Situation zu bewerten, oder Fragen der Forschung vorangestellt. Das ist jedoch insofern überraschend, als sonst das Konzept der Medienwirkung weitgehend zurückgewiesen wird und zugunsten einer spieltheoretischen Betrachtungsweise bei der Phänomenbeschreibung von Computerspielen aufgegeben wird. Diese Einschätzung zur Realitäts-vs.-Fiktionalitäts-Wahrnehmung stellt jedoch nur einen sehr allgemeinen Anschluss an das Konzept der Medienwirkung dar, da die Frage nach der Realitätswahrnehmung von Medien bereits zu einem Grundtopoi der Medienpädagogik geworden ist.⁷⁵ Diese besondere Form der Aufmerksamkeitswürdigkeit der Situation trifft auf Situationen zu, die nicht spieltheoretisch vorstrukturiert sind, sondern bei denen der Ausgangspunkt der Thematisierung bei den Jugendlichen liegt. Hier scheint die Auslegung der Bedeutung von Gewaltdarstellungen in Computerspielen für die Jugendlichen fraglich zu werden. Im Kontrast zu durch die Medienpädagog*innen vorstrukturierten Situationen, können die Medienpädagog*innen in beiläufigen durch die Jugendlichen initiierten Situationen deutlich schwerer eine spieltheoretische Kontextualisierung vornehmen. Mit den Fragen ‚Ja was ist daran jetzt für dich so faszinierend‘ und ‚Warum findest du das eben gut‘ versucht Maria für die Einschätzung der Situation der Bedeutungsexplikation der Jugendlichen nachzugehen und keine vorschnelle ‚übermoralische‘ Herangehensweise oder Bewertung vorzunehmen. Erst damit ist es ihr möglich, die lebensweltliche Bedeutung der Spielinhalte für die Jugendlichen einzuschätzen und inwiefern hier die Frage nach Realität und Fiktion eine Rolle spielt. Da diese und andere ähnliche Stellen eher en passant und entsprechend wenig ausführlich erzählt werden, ist nicht klar, inwiefern für die daran anschließende ‚Diskussion‘ spieltheoretische Deutungen herangezogen werden, um das Phänomen und die Situation wieder umzudeuten oder nicht. Als erster Ansatzpunkt für eine Problematisierung von Mediengewalt im Sinne möglicher Bewertungsdifferenzen durch die Medienpädagog*innen kann damit jedoch die Themensetzung durch die Jugendlichen festgestellt werden. Eine Themensetzung im Themenbereich Mediengewalt durch die Jugendlichen gilt als potentiell verdächtig und muss erst durch Bedeutungsexplikation und

⁷⁵ Die Häufigkeit des Topos Realität-Fiktion von Medien korrespondiert mit einer erstaunlich geringen Menge an Studien, die sich tatsächlich mit diesem Thema beschäftigen. Dennoch wird dieser Topos ausnehmend häufig genutzt, um Studienergebnisse der Medienwirkungsforschung zu interpretieren und zu bewerten. Es ist eher Interpretationsroutine, denn durch Studien plausibilisierte Einschätzung.

dessen Bewertung durch die Medienpädagog*innen wieder re-normalisiert werden. Die Bewertung und Einordnung werden den Jugendlichen jedoch als Bewertungspraxis von Erwachsenen oder ‚Fragen der Forschung‘ präsentiert und nicht im Sinne eines gewaltpräventiven Motivs, wofür eine Delegitimierung von Gewalt und die Angleichung der Bewertungsmaßstäbe der Jugendlichen an gesellschaftliche Normen verfolgt werden würde. Uwe berichtet davon, wie er sich im Anschluss an die Feststellung von Präferenzen für gewalthaltige Spiele bei Jugendlichen eine kontroverse Auseinandersetzung über Mediengewalt vorstellt:

„Du hast da unheimlich viel Spaß dabei und du kommunizierst da auch mit anderen und gehst taktisch vor, aber wenn ich das so sehe, hab ich so.. gibt es Momente, in denen ich Bauchschmerzen habe und diese Bauchschmerzen, das ist nicht mein Verstand, sondern das ist meine emotionale Befindlichkeit. Und die hat Bauschmerzen, dass du da.. natürlich sind es Pixelfiguren, aber trotzdem ist ein Vorgang der Zerstörung, den du da vollziehst und ich würde mir natürlich viel mehr wünschen, wenn du Lust.. mehr Lust erfahren würdest in nem Vorgang, der nicht destruktiv wäre, sondern konstruktiv“ (Interview 7, Z. 881-888).

Auffällig ist in diesem Abschnitt die Zögerlichkeit, Mediengewalt zu problematisieren. Es ist ein beinahe entschuldigender Gestus. In den Vordergrund werden die Wahrnehmung von Spaß, Kommunikation und Spielverhalten (taktisches Vorgehen) gerückt und jeweils nur im Nachgang wird die Bewertung der Gewaltdarstellung als emotionale Befindlichkeit von Erwachsenen zum Thema gemacht. Die Gegenüberstellung von Verstand und Emotionalität dekontextualisiert die Betrachtung von Mediengewalt als rational feststellbares Wirkungsgeschehen. Vielmehr müsse sich die emotionale Bewertung von Mediengewalt als Akt der Zerstörung gegenüber der als rational markierten Feststellung, dass es sich nur um Pixel handelt, rechtfertigen. Die Personalisierung und Emotionalisierung der Bewertung von Mediengewalt durch Erwachsene hat für die Medienpädagog*innen dabei die Funktion, den Kommunikationsraum ‚Mediengewalt‘ zu eröffnen und einen Zugang zu den Jugendlichen zu finden, bei dem diese nicht in eine Verteidigungshaltung gehen. Darüber hinaus soll den Jugendlichen signalisiert werden, „dass sie das schon richtig machen, nämlich ihre Faszination und ihr Interesse irgendwie auszuleben“ (Interview 7, Z. 319f). Auch von einer direkten Änderungsbestrebung der Bewertungsmaßstäbe der Jugendlichen, die für Gewaltprävention typisch wäre, wird nicht berichtet. Denn, „dass dann die Jugendlichen irgendwie komplett anders ticken. Es is auch gar nicht unser Ziel ja“ (Interview 1, Z. 844f). Der Gesprächsraum ‚Mediengewalt‘ wird, wie im Zitat von Uwe

bereits angeklungen ist, nicht durchweg im Sinnhorizont des Deutungsmusters ‚Kultur‘ als ästhetisch-kulturelle Spielerfahrung thematisiert, sondern durchaus im Hinblick auf Bewertungsprozesse der sozialen Angemessenheit besprochen, jedoch dabei nicht in pädagogische Veränderungsbestrebungen inkludiert.

In den Erzählungen der Medienpädagog*innen finden sich darüber hinaus noch andere Problematisierungen von Gewaltdarstellungen. Hans erzählt über ein Projekt, in dem er zuvorderst besprechen wollte, was überhaupt Tod im Computerspiel ist und schlussfolgert daraus:

„Und wenn wir das bearbeiten, dann wären viele viele Gewaltwirkungsdiskussionen eigentlich an der Stelle schon abgebrochen, denn wenn ich mir darüber Gedanken mache, dann weiß ich, okay, es gibt einen ludischen Aspekt von Tod und der ist nicht viel mehr bedeutend als das Ausscheiden einer Schachfigur im Spiel. Diese ganzen moralischen Aspekte spielen da eigentlich schon nicht mit rein. Niemand verurteilt jemand, weil er ne Spielfigur geschlagen hat. [...] Dann kann ich mich aber nachher noch drüber unterhalten, warum wird das so inszeniert. Warum ist das eine menschliche Figur, warum gibt es sowas wie Headshots, warum müssen die Waffen ziemlich authentisch aussehen. Warum gibt es Cutscenes, in denen ich als Spieler gar nichts mehr machen kann und trotzdem Gewalt ausgesetzt bin //mhm// etc. Darüber können wir uns dann gerne austauschen, aber dann weiß ich auch, bei welchen einzelnen Punkten ich bin“ (Interview 9, Z. 316-336).

Hans differenziert in dieser Erzählung zwischen einem ludischen Aspekt und einer Inszenierung von Gewalt und Tod. Den ludischen Aspekt beschreibt er als ‚Ausscheiden einer Spielfigur‘ und damit nicht als moralisch relevantes Handeln, da er Medienhandeln im Computerspiel nicht mit realem Gewalthandeln, sondern nur mit Spielhandeln verknüpft. Eine Möglichkeit für Kritik an Gewalt im Computerspiel setzt er dagegen an der Inszenierung an. Die Position dieser Textstelle in der Gesamterzählung wird durch das Temporaladverbial ‚nachher‘ markiert. Dieses ist prototypisch für alle Erwähnungen der Kritik an Mediengewalt durch die Medienpädagog*innen. Es wird durchaus Kritik an Mediengewalt formuliert, doch immer erst im Nachgang zu dessen Entdramatisierung. Diese Passagen wurden auch zumeist erst auf Nachfrage erzählt. Hans markiert legitime Ansatzpunkte für eine kritische Betrachtung von Mediengewalt hinsichtlich verschiedener Aspekte der Inszenierung. Diese möchte er aber mit den Jugendlichen diskutieren und aufarbeiten. Die kritische Reflektion über Mediengewalt könne an der Realitätsnähe der Waffen oder der detailgetreuen Repräsentation des Militärs in Spielen erfolgen, da

es erstaunlich sei, „wieviel man eigentlich über Militär weiß, wenn man Computerspiele spielt“ (Interview 3, Z. 250f). Auch über die spielmechanischen Konventionen der ‚Headshots‘ oder anderen Authentizitätskriterien wie menschliche Figuren oder „in nem hochpolitischen Setting auf Leute [zu schießen], die es auch echt gibt [Hinweis auf Shooter mit arabischem Setting]“ (Interview 6, Z. 324f) könnte man sich mit den Jugendlichen auseinandersetzen. Es handelt sich bei diesen Problematisierungen und Kritiken an Gewaltdarstellungen jedoch durchweg noch um solche Gewaltdarstellungen und Aspekte, die nach Ansicht der Medienpädagog*innen zum Gegenstand pädagogischer Auseinandersetzung und damit Teil des pädagogischen Handelns werden können. Zur Legitimierung dieser Einschätzung der Kritik an Mediengewalt erwähnen ein paar Medienpädagog*innen, dass einige dieser Aspekte auch von Spieler*innen selbst diskutiert oder kritisiert werden (vgl. Interview 3, Z. 622ff), weswegen es noch in den Rahmen der Lebensweltorientierung gestellt werden könnte. Diese Problematisierung von Mediengewalt wird als Option herausgestellt, mit der man sich befassen ‚kann‘, nicht aber befassen ‚soll‘. Damit handelt es sich um keine explizite Grenzsetzung, sondern um Erwägungen, wo bereits im Spielmedium Grenzen beschränkt werden und welcher Sinn oder narrative Wert diesen Grenzängern beigemessen wird. Dabei ist diesen Grenzmarkierungen gemeinsam, dass sie ein mögliches ‚zu weit gehen‘ in der Schnittstelle Fiktion-Realität andeuten.

Alle Medienpädagog*innen setzen in diesen Grenzängern auch Grenzen der pädagogisch produktiven Bearbeitung von medialer Gewaltdarstellung. Diese setzen sie an der Intensität der Gewaltdarstellungen an. Das betrifft „Horrorspiele“ (Interview 1, Z. 628), „ultra ... gewalthaltige Darstellungen“ (ebd., Z. 783f), wenn „Gewalt zum Beispiel Selbstzweck“ (Interview 8, Z. 86f) wird oder wenn es besonders im Kontext von virtueller Realität möglich wäre, einen „Avatar zu vergewaltigen“ (Interview 7, Z. 954), „dass ich kannibalistisch unterwegs bin“ (ebd., Z. 983f) oder dass „ich Kinder töten kann dort in diesen Spielen, Kleinkinder, Babys töten kann, was überhaupt gar keinen Sinn macht, die zu töten in dem Spiel“ (ebd., Z. 984-986). Die im Diskurs bereits problematisierten ‚normalen‘ Shooter-Mechaniken werden hier nicht bereits als Grenze dessen, was vertretbar ist, angesehen, sondern es werden erst weitergehende Grenzverletzungen als problematisch markiert. Das sind Grenzüberschreitungen, die so beschrieben werden, dass sie den Spielakt in den Hintergrund treten lassen, wie die Induktion von Angst oder die Ausübung von Mediengewalt, die nicht mehr funktional für Spielregeln oder Narration sind. Dafür wird eine Hierarchie ethischer Grenzverletzungen eröffnet, die das virtuelle Töten von Avataren nicht als ethisch problematisch, das besondere Ausmaß an Gewalt, das Vergewaltigen, Kannibalismus und Kindstötung jedoch durchaus als ethisch problematisch ansieht. Diese Setzungen sind im Hinblick auf die spielmechanische Kontextualisierbarkeit jedoch selbst

kontingent⁷⁶, weswegen hier keine ‚konsequente‘ Anwendung von spieltheoretischem Deutungswissen vorgenommen wird, sondern ethisch-moralische Setzungen. Darüber hinaus werden auch medienskeptische Positionen reproduziert nur nicht gegenüber Computerspielen, sondern gegenüber dem Computerspiel erweiternden Spielmedium Virtual Reality-Headset, das seit 2016 auf dem Markt ist. Dabei wird vor allem der Aspekt problematisiert, dass das gesamte Sichtfeld eingenommen und damit zunehmend mehr Sinne vollständig in das Spielgeschehen eingebunden werden. Dabei sieht Uwe perspektivisch das Problem, dass nicht nur optisches und akustisches Feedback, sondern auch „taktiles Feedback und auch Geruch und so etwas“ (ebd., Z. 957) als mögliche Erfahrungsqualitäten im Spiel auftauchen könnten, die für Uwe das Problem aufwirft, wie ein solches Spielhandeln, das sich in Erlebensqualitäten kaum mehr von realem Handeln unterscheidet, bewertet werden soll. Deshalb müssten nach Uwe „Medienpädagogen [...] sehr visionär unterwegs sein, weil sie müssen Kinder und Jugendliche auf eine Welt vorbereiten, die morgen ist und nicht auf eine Welt, die heute ist“ (ebd., Z. 947-949). Diese Themen müssten ebenfalls diskutiert werden, jedoch „stärker mit den Designern, mit den Journalisten oder mit den Profis in diesem Geschäft“ (Interview 1, Z. 785f). Die harte Grenze, die die interviewten Medienpädagog*innen im Bereich Mediengewalt setzen, soll ein Diskussionsfeld eröffnen, das Jugendliche zumeist nicht inkludiert, sondern sich eher an Entwickler*innen und Öffentlichkeit wendet, da es Themen umfasst, die die Interviewten nicht mehr für produktiv medienpädagogisch bearbeitbar halten. Warum die Jugendlichen hier nicht als Gesprächspartner*innen vorgesehen sind, wird jedoch nicht weiter ausgeführt oder begründet.

Neben der Art der Mediengewalt erwähnen die Medienpädagog*innen auch bestimmte Attribute von Adressat*innen als Grenze der medienpädagogisch möglichen Auseinandersetzung mit Mediengewalt. Dabei sprechen sie von hypothetischen Fällen von Kindern, die zu jung sind, sich produktiv damit auseinanderzusetzen. Maria erwähnt den Jungen, „der in der 4. Klasse ist und gerne Call of Duty spielt“ (Interview 8, Z. 319f). Alexander spricht davon, wenn ein „Zwölfjähriger sagt irgendwie, dass Call of Duty Black Ops sagen wir mal für ihn einfach so das Lieblingsspiel ist und er es total gern mit seinem Vater spielt“ (Interview 1, Z. 313-315), dann müsste man da weitergehend pädagogisch arbeiten. Eine zusätzliche Gruppe, die zwei der interviewten Medienpädagog*innen erwähnen, sind Geflüchtete. Diese Gruppe sei deshalb nicht genauso zu behandeln wie andere, da diese lebensweltlich bereits Krieg erlebt haben (vgl. Interview 3, Z. 1586ff, Interview 8, Z. 258ff). Daher müsse hier anders und behutsamer

⁷⁶ Es sind sowohl spielmechanische Implementierungen von Kannibalismus und Kindstötungen in Computerspielen denkbar als auch bereits in mehreren Computerspielen, jedoch vorwiegend in Modifikationen durch Spieler*innen, umgesetzt worden.

vorgegangen werden. In diesen Beispielen werden die Adressat*innen pädagogischen Handelns konstruiert und damit auch gleichzeitig komplementär die Rolle der Professionellen und die Bedeutung ihrer Profession. Durch die Produktion der Adressat*innen durch eine Ist/Soll-Differenz als ‚nicht ausreichend in der Lage, alleine die Grenzfälle der Mediengewalt zu bearbeiten‘ wird die Medienpädagogik als Gatekeeper zur Beurteilung und Bearbeitung angemessener Mediengewalt eingesetzt und mit dem Erfordernis der pädagogischen Anleitung im Umgang mit Mediengewalt die Bedeutung und Zuständigkeit der Profession der Medienpädagogik hervorgehoben. Es fällt in den genuinen Verantwortungsbereich der Pädagogik gegenüber den Kindern und Jugendlichen, sie nur damit zu konfrontieren, was ihrer Ansicht nach medienpädagogisch produktiv bearbeitet werden kann und von Jugendlichen produktiv rezipiert werden könne. Insofern definieren die interviewten Medienpädagog*innen mit ihren Grenzmarkierungen von Mediengewalt ihr eigenes Handlungs- und Zuständigkeitspektrum und legitimieren ihre durchaus kontingenten Setzungen mit spieltheoretischen Wissensbeständen und Elementen von Kulturkritik.

Gleichzeitig nutzen die Interviewten das Thema Mediengewalt auch, um die Grenzen ihrer Zuständigkeit zu definieren. In einem erneut fiktiven Beispiel könnte die Kenntnis davon, dass Jugendliche gerne Horrorspiele spielen, und diese Spielerfahrungen begeistert in einem Projekt mit den anderen Jugendlichen teilen, Alexander beispielsweise dazu motivieren, „mit Einzelnen auch intensivere Gespräche zu führen“ (Interview 1, Z. 413f) und das weiter zu thematisieren. Mediengewalt aus dem Projektkontext zu lösen und es nicht als lebensweltliches Bildungspotential aufzugreifen, sondern als aufmerksamkeitswürdige Problempotentialität separat zum Thema zu machen, ist die Grenzbearbeitung der hier interviewten Medienpädagog*innen. Maria beschreibt diese Art der Mediengewalt oder die zu frühe Begeisterung für Mediengewalt als „Indikator [...], um dann nochmal genauer hinzugucken. Kann man da irgendwie pädagogisch intervenieren. Muss man, sollte man, ja“ (Interview 8, Z. 322-324). Mediengewalt als Indikator für andere Probleme verwirft die Auffassung von Mediengewalt als eigenständiges Problem, intensiviert jedoch gleichzeitig die Betrachtung von jugendlichem Spielverhalten und Reden, denn nun muss einer bloß latent sichtbaren Potentialität von Problemen nachgegangen werden. Diese Grenzfälle der Mediengewalt werden aus dem medienpädagogischen Handeln separiert und in (sozial)pädagogische Bearbeitungsformen überführt. Oftmals stellen die interviewten Medienpädagog*innen daraufhin die Frage, ob hier ihre Zuständigkeit nicht auch endet und sie im Rahmen ihres pädagogischen Handelns, darauf nicht mehr einwirken könnten (vgl. ebd.). Die Grenzen der Mediengewalt wird von den Medienpädagog*innen eng verwoben mit der Grenzsetzung ihres medienpädagogischen Handelns, die sie an der Grenze zwischen

Medienpädagogik und Sozialpädagogik fixieren.

8.2.4. Positionierung zum Jugendmedienschutz

Im Anschluss an die Betrachtung des Deutungswissen der interviewten Medienpädagog*innen wird jetzt deren Verhältnis zum Dispositiv des Killerspiel-Diskurses in den Blick genommen und damit deren Verhältnis zum Jugendmedienschutz und dem Umgang mit dessen Auswirkungen auf ihre pädagogische Praxis betrachtet.

Der Jugendmedienschutz ist eine gesetzliche Norm, an die die Medienpädagog*innen rechtlich gebunden sind. Seit der Novellierung des Gesetzes im Jahr 2003 sind die von der Unterhaltungssoftware Selbstkontrolle (USK) vergebenen Alterskennzeichnungen nicht nur für den Handel verbindlich, sondern auch für alle anderen Akteur*innen, die Kinder und Jugendlichen solche Medien öffentlich zugänglich machen. Das betrifft auch pädagogische Handlungsfelder. Entsprechend sind Medienpädagog*innen gesetzlich verpflichtet, sich an den Jugendmedienschutz hinsichtlich der Alterskennzeichnungen zu halten und Kinder und Jugendliche nicht mit Spielen zu konfrontieren, die nicht für ihr Alter freigegeben sind. Diese bewahrpädagogische Logik des Jugendmedienschutzes strukturiert das Handlungsfeld handlungsorientierter Medienpädagogik, da sie den Rahmen legitimer Spielauswahl für handlungsorientierte Auseinandersetzungen mit Computerspielen setzt. Dennoch nehmen die interviewten Medienpädagog*innen diese gesetzliche Anforderung an ihr Handeln nicht einfach unhinterfragt hin. In allen Erzählungen finden sich lange Passagen, in denen sich die Interviewten damit auseinandersetzen und dazu Stellung beziehen.

Der Jugendmedienschutz ist im Hinblick auf den Diskurs das zentrale Element dessen Institutionalisierung. Der öffentliche Diskurs hat mittlerweile in seiner Virulenz nachgelassen und dessen Deutungen können mittlerweile keine öffentliche Aufmerksamkeit mehr beanspruchen, haben aber Tatsachen geschaffen, mit denen sich die Medienpädagog*innen auch jetzt noch auseinandersetzen müssen. Zudem ist eine Revidierung der Gesetzesnovelle über 15 Jahre nach dessen Einführung nicht mehr im Rahmen der Kritik am Diskurs wahrscheinlich. Die Institutionalisierung des Diskurses hat sich vorerst unverrückbar in etablierte Institutionen des Jugendmedienschutzes und der Medienpädagogik eingeschrieben⁷⁷. Da der Jugendmedienschutz insbesondere bei der handlungsorientierten Nutzung von Shootern in medienpädagogischen

⁷⁷ Mittlerweile müsste eine Novellierung des Jugendmedienschutzes ohne die Stütze durch öffentliche Aufmerksamkeit eigeninitiativ erstritten werden und Aufmerksamkeitswürdigkeit erzeugt werden.

Projekten und anderen Handlungszusammenhängen zur Geltung kommt, ist es bedeutsam zu sehen, inwiefern der Jugendmedienschutz für die Interviewten als eine Grenze in ihren Handlungsmöglichkeiten thematisiert wird und welche Rolle damit die institutionelle Verankerung des Diskurses für das Selbstverständnis und die Handlungsmacht der interviewten Medienpädagog*innen haben. Der Jugendmedienschutz stellt die Medienpädagog*innen vor die Herausforderung, einerseits entsprechend ihrer Positionierungen als Teil des Gegendiskurses und den Maximen ihres pädagogischen Handelns und gleichzeitig gesetzeskonform pädagogisch zu handeln. Das ist besonders dadurch herausfordernd, weil das Dispositiv nicht wie der Diskurs als undifferenzierte Öffentlichkeit oder Etikettierung von Erwachsenen aus pädagogischem Handeln externalisiert werden kann, sondern sich in die strukturellen Rahmenbedingungen des eigenen pädagogischen Handelns einschreibt und daher eine Haltung bezüglich der Voraussetzung des eigenen Handelns entwickelt werden muss. Es stellt sich die Frage, ob die pädagogischen Konzepte der Medienpädagog*innen in der Lage sind, die bewahrpädagogischen Züge der Logik des novellierten Jugendmedienschutzes zu suspendieren, oder ob sich die bewahrpädagogische Logik der Institutionalisierung des Diskurses in ihre Entwürfe dazu einschreibt, wie der Jugendmedienschutz aussehen *soll*. Es kann betrachtet werden, ob die Medienpädagog*innen ihre Sichtweisen an das anpassen, was gegeben ist oder ob sie darüber hinaus gehende Ansprüche formulieren.

Grundsätzlich muss vorweggenommen werden, dass alle interviewten Medienpädagog*innen sich an den Jugendmedienschutz halten, dies vielfach betonen und auch im Sinne einer Schutzlogik problematisieren, dass sie in ihrem pädagogischen Handeln unnötig „Anreize“ (Interview 1, Z. 591) schaffen könnten, wenn sie nicht für das Alter der Kinder und Jugendlichen freigegebene Spiele bearbeiten würden. Das Problem der Anreize wird jedoch mit nur drei Erwähnungen relativ selten angesprochen. Die Medienpädagog*innen bewerten den Jugendmedienschutz auch als positiv, denn „gerade so was so moralische Urteile angeht oder so, braucht man einfach ne gewisse auch kognitive Entwicklung“ (Interview 1, Z. 521f), üben jedoch immer auch Kritik am Jugendmedienschutz und sind daher nicht vollständig mit dessen Zustand einverstanden. Diese Situation der Befolgung und Umsetzung des Jugendmedienschutzes bei gleichzeitiger Unzufriedenheit mit dessen Zustand eröffnet das Feld für Veränderungsbestrebungen. Die meisten Erzählungen zum Jugendmedienschutz ähneln sich dabei in ihrer Grundstruktur. Nachdem deutlich gemacht wird, dass man sich an den Jugendschutz in seinem Sinne hält, werden Relationierungen zu den eigenen pädagogischen Zielen der Interviewten formuliert und deutlich gemacht, inwiefern der Jugendmedienschutz dabei eine Einschränkung

darstellt und was man darüber hinaus tut. Entsprechend folgen nach der Kritik Darstellungen dazu, in welchen Belangen sie widerständig sind und wie sie mit den direkten Einschränkungen umgehen, und Ansprüche dazu, wie sich der Jugendmedienschutz ändern sollte. Diese Erzählstruktur schließt an bestimmte Varianten an, den Jugendmedienschutz zu perspektivieren. Diese sind insofern bedeutend, da sich je nach Kontextualisierung ein anderer Horizont an Veränderbarkeit ergibt. Die Varianten der Rahmung des Jugendmedienschutzes sind Relationierungen mit dem Zustand vor der Novellierung (1), anderen Systemen (2) oder seinem eigenen Anspruch (3).

(1) Eine Person aus dem Sample nimmt hinsichtlich der Novellierung eine Vorher-Nachher-Relationierung vor. Uwe spricht davon, dass die Novellierung „ne unheimliche Einschränkung [war], weil wir jetzt eben nicht mehr diese Spiele spielen konnten, die die Jugendlichen spielen“ (Interview 7, Z. 164f), man konnte „nur noch drüber reden“ (ebd., Z. 166). Im Kontrast dazu war es davor „so ein wilder Westen damals noch. Das heißt alles war möglich. Und die USK war Empfehlung, war nicht bindend“ (ebd., Z. 67f). Diese Kontrastierung eines positiv besetzten Vorher und eines negativ besetzten Nachher, eröffnet für Uwe die Möglichkeit seine jetzige Arbeit an einem externen zeitlich zurückliegenden Maßstab zu messen. Uwe bezieht sich hier auf seine medienpädagogischen Berufserfahrungen vor der Novellierung, die innerhalb des Samples sonst niemand hatte. Diesen Maßstab legt er auch an seine jetzigen Projekte an, bei denen betont wird, dass hier Jugendliche „auch“ (Interview 7, Z. 219) spannende Erfahrungen machen können. Dieses ‚auch‘ formuliert den Ist-Zustand nach der Novellierung als nur unter der Bedingung akzeptabel, dass trotz aller Einschränkungen dennoch pädagogisch wirksames Arbeiten möglich ist. Diese Relationierung fungiert für Uwe als Ressource, um seine eigene Widerständigkeit gegenüber den Einschränkungen durch den Jugendmedienschutz anzutreiben. Jedoch werden in dessen Anschluss keine Forderungen oder Vorstellungen an dessen Änderung formuliert. Die Vorher-Nachher-Relationierung ist hier sowohl eine persönliche Ressource als auch eine gewisse argumentative Sackgasse, die zwar berufsbiographische Widerständigkeit ausdrückt, jedoch keine das pädagogische Handeln überschreitenden politischen Ansprüche nach sich zieht.

(2) In vielen Interviews finden sich Relationierung des Jugendmedienschutz mit Systemen anderer Länder, wie das PEGI-System⁷⁸, und es wird in diesem Zuge betont, dass der deutsche

⁷⁸ PEGI ist das Pan European Game Information Alterseinstufungssystem, das als europaweites Alterseinstufungssystem für Computerspiele genutzt wird. Dieses System wird in vielen europäischen Ländern genutzt mit Ausnahme von Deutschland. Die bedeutsamsten Unterschiede sind, dass bei PEGI eine Selbsteinschätzung der

Jugendmedienschutz „ziemlich gut“ (Interview 8, Z. 548) ist, manchmal vielleicht auch „Spaßbremsen“ (Interview 1, Z. 287), jedoch dafür „kritischer“ (ebd., Z. 287) ist als andere Systeme, was auch positiv sein könne.

Diese Negativ-Einschätzung des PEGI-Systems von Maria folgendermaßen begründet.

„Also ich finde es, das System der USK, wesentlich besser wie sowas wie die PEGI, wo man einfach nur nen Fragebogen ausfüllt und sich dann mehr oder weniger seine Einschätzung selber gibt“ (Interview 8, Z. 549-551).

Als Kritik wird die bloße Selbsteinschätzung von Firmen bei der Beurteilung von Entwicklungsgefährdung hervorgehoben, die bei der USK als besser eingeschätzt wird. Die Fremdeinschätzung der USK wird dabei von Sachverständigen für den Jugendschutz vorgenommen, die laut Homepage der USK „alle in Berufen tätig [sind], die mit der Mediennutzung und Medienerfahrung von Kindern und Jugendlichen zu tun haben“ (USK). Es kann daher angenommen werden, dass gerade die fehlende Anschlussfähigkeit pädagogischer Argumente an das PEGI System ein Grund für die Geringschätzung ist. Die Relationierungsweise zu anderen Systemen führt bei den Interviewten insgesamt zu einer wohlwollenden Beurteilung des eigenen Systems, wodurch jedoch keine Perspektive auf Veränderung eröffnet wird.

(3) Eine weitere Relationierungsweise ist es, den Jugendmedienschutz mit seinem eigenen Anspruch zu bewerten. Dabei wird betont, dass in seiner derzeitigen Form „der Jugendschutz sich dann selbst im Weg“ (Interview 3, Z. 538f) steht. Denn gerade in Zeiten des Internets, so betonen die Medienpädagog*innen, ist eine wirksame Distributionsbeschränkung von Computerspielen bei Jugendlichen kaum mehr durchführbar, weswegen der Jugendmedienschutz sich verändern müsse, um seinem eigenen Anspruch noch gerecht werden zu können. Jugendmedienschutz sei in seiner derzeitigen Form vielmehr nur noch „Kinderschutz“ (Interview 3, Z. 1473), was wichtig sei, jedoch bei Jugendlichen nicht mehr funktioniere. Diese Kritik ist einerseits eine positive Referenz auf den Jugendmedienschutz, da dieser seiner Aufgabe auch gerecht

Publisher über ein Formular von PEGI vorgenommen wird. Diese Selbsteinschätzung wird mittels Videobeweisen dokumentiert und an PEGI geschickt, für die NICAM diese Selbsteinschätzung mit den Altersfreigaben 3 und 7 und VSC Rating Board für die Altersfreigaben 12, 16 und 18 überprüft. In den meisten Ländern sind die PEGI Siegel jedoch nicht verpflichtend für den Handel. Darüber hinaus wurde mit dem Siegel IARC ein stärker automatisiertes System für Onlineveröffentlichungen entworfen, bei dem aufgrund der großen Menge an Veröffentlichungen nur noch ein Querschnitt aller Alterseinstufungen mittels automatisierter Prüfverfahren untersucht wird (vgl. <https://pegi.info/de>).

werden ‚solle‘. Andererseits ist sie auch ein Anschlusspunkt an eine divergente Auslegung, was es für Jugendliche bedeutet, unter den gegenwärtigen Bedingungen geschützt zu sein. Die dritte Rahmung der Konfrontation des Jugendmedienschutzes mit seinem eigenen Anspruch ist die Erzählvariante, die auch einen Anspruch und eine Perspektive der Veränderung eröffnet. Das wird dadurch gewährleistet, dass der Jugendmedienschutz, der von allen Interviewten als unhintergehbare Realität und als verbindlicher gesetzlicher Handlungsrahmen wahrgenommen wird, für sich selbst als Plattform für die eigenen Positionen und Deutungen in Anspruch genommen wird. Der Jugendmedienschutz wird selbst nicht nur als Einschränkung des Handelns betrachtet, sondern in seinem ‚eigentlichen‘ Sinngehalt als kongruent zu den lebensweltorientierten und handlungsorientierten medienpädagogischen Zielsetzungen der Medienpädagog*innen erzählt. Sie nehmen für sich in Anspruch, den ‚eigentlichen‘ Sinngehalt des Jugendmedienschutzes umzusetzen. Der Jugendmedienschutz ist dadurch auch funktional für die Medienpädagog*innen, um die Durchsetzungschancen ihrer eigenen Position zu erhöhen, indem sie für sich reklamieren, für den Jugendmedienschutz sprechen zu können.

Jugendmedienschutz als Medienpädagogik

Die am Jugendmedienschutz geäußerten Kritiken beziehen sich auf die Nicht-Passung mit heutigen Entwicklungsprozessen von Jugendlichen (vgl. Interview 8, Z. 558ff, Interview 6Z. 857ff), auf den Mangel an Wirksamkeit im familiären Bereich (vgl. Interview 1, Z. 606ff, Interview 6, Z. 876ff) und auf die Handlungsbeschränkungen des medienpädagogischen Handelns (vgl. Interview 3, Z. 1362ff, Interview 7, Z. 164ff, Interview 8, Z. 242ff).

Die Rasterung des Jugendmedienschutzes nach den Altersstufen von 6, 12, 16 und 18 sehen die Medienpädagog*innen als zu grob an. „Die Kids dazwischen ... ist halt schwierig. Da sind durchaus viele dabei, wo man nochmal ne Abstufung bräuchte“ (Interview 8, Z. 559f). Dabei geht es nicht nur darum für eine dem Entwicklungsstand von Kindern und Jugendlichen angemessene Abstufung zu plädieren, sondern im Hinblick auf die Handlungsbeschränkungen medienpädagogischen Handelns durch den Jugendmedienschutz auch darum, Zugänge zu eröffnen. Die Lebensweltorientierung in der Medienpädagogik fordert Fachkräfte dazu auf, sich mit den lebensweltlichen Relevanzen von Kindern und Jugendlichen auseinanderzusetzen, was durch diese Grobrasterung eingeschränkt wird. Die Medienpädagog*innen sehen eine feinere Rasterung der Altersstufen als eine Möglichkeit unter den Bedingungen der Handlungsbeschränkung durch den Jugendmedienschutz dennoch lebensweltorientierte Zugänge zu gewinnen und handlungsorientierte Methoden umzusetzen.

Neben dem Mangel an Passung zum Entwicklungsstand von Kindern und Jugendlichen wird

dem Jugendmedienschutz auch ein Mangel an Wirksamkeit attestiert. So reduzierten sich die Sichtungszahlen, da nur Trägermedien, nicht aber Onlinedistributionen gesichtet wurden.⁷⁹ Zudem wird das Elternprivileg, also das Recht von Eltern, nicht an die Alterskennzeichnung gebunden zu sein, insofern problematisiert, als deutlich gemacht wird, dass der „Jugendschutz [...] beim Elternprivileg auf[hört]“ (Interview 6, Z. 880f) und Eltern teilweise nicht die Kompetenz an den Tag legen, die Computerspiele adäquat zu beurteilen. Dieses Unkenntnis der Eltern sei „natürlich ein Großteil des Problems“ (Interview 1, Z. 610). Idealerweise sollten die Eltern „sich für die Inhalte interessieren, sie sollen sich dafür interessieren, wie spielt mein Kind das und sie sollen im Idealfall auch mitspielen“ (Interview 6, Z. 909-911). Das wird jedoch als ein ‚sein sollen‘, nicht als ein Ist-Zustand beschrieben.

Die ersten zwei Kritikpunkte kulminieren in der Einschätzung, dass der Jugendmedienschutz in seiner derzeitigen Form nicht mehr zeitgemäß ist oder wie Sven sagt: „das System überholt sich irgendwie gerade“ (Interview 6, Z. 857). Das eröffnet den interviewten Medienpädagog*innen den Spielraum für sich selbst eine Rolle im System des Jugendmedienschutzes zu entwerfen. Diese Rolle ist dabei keine, die sie faktisch einnehmen, sondern die sie prospektiv für sich und die Medienpädagogik entwerfen, als Anspruch daran, was Jugendmedienschutz als Medienpädagogik sein könnte und sein sollte.

Es wird an verschiedenen Stellen in den Interviews hervorgehoben, dass sie selbst keine jugendschützerische Perspektive einnehmen wollen in ihrer Arbeit, bewerten den Jugendmedienschutz jedoch als grundsätzlich positiv, mittlerweile aber aufgrund neuerer Entwicklungen als dysfunktional und machen diese Dysfunktionalität auch daran fest, dass die Instanzen, die rechtlich dafür vorgesehen sind, Jugendmedienschutz umzusetzen, nicht vollumfänglich in der Lage sind, dieser Aufgabe verantwortlich nachzukommen. Das ähnelt einer Argumentation im Diskurs, die von Christian Pfeiffer vorgebracht wurde, nach der der Jugendmedienschutz nicht ausreichend gut arbeite und stattdessen das Kriminologische Forschungsinstitut Niedersachsen diese Aufgabe anstelle von Jugendschutzsachverständigen übernehmen solle. Dort wurden die Auswahl und die Stringenz der Umsetzung der Kriterien für die Begutachtung kritisiert. Die interviewten Medienpädagog*innen kritisieren eher die Exklusion praktischer Medienpädagogik aus dem System des Jugendmedienschutzes, indem pädagogische Kontexte ebenfalls als problematisierte Zugänglichmachung von Medien gehandhabt werden. Diese Kritik versetzt die Medienpädagog*innen in die Lage, diese Leerstelle rhetorisch für sich zu reklamieren und für

⁷⁹ Das hat sich mittlerweile aber mit der Novellierung des Jugendmedienschutz-Staatsvertrages der Länder (JMStV) im Jahr 2015 geändert. Seit dieser Novellierung ist eine Kennzeichnung von Computerspielen, die nur online distribuiert werden, möglich geworden.

den Sinngehalt des Jugendmedienschutzes einzutreten, ohne an dessen übliche Auslegung anschließen zu müssen und sich damit als Bewahrpädagog*innen wahrnehmen zu müssen. In den Interviews von Hans und Thomas finden sich Textstellen, in denen sie darüber sprechen, inwiefern Medienpädagogik mit dem Jugendmedienschutz zusammenhänge:

„Interviewer: Ist dann Medienpädagogik auch einfach Jugendschutz?

Thomas: Auf jeden Fall. Ist erzieherischer Jugendschutz //mhm//. Erzieherischer Jugendschutz funktioniert auch über die Auseinandersetzung mit Inhalten. Ich glaube sogar, dass es der stärkere Jugendschutz ist, weil ich einfach viel viel mehr Ebenen abdecken kann grad auch diese soziale Ebene, das Auseinandersetzen damit. Das führt ja letztlich dazu, dass ich ne Haltung aufbaue“ (Interview 3, Z. 1442-1447).

„Eigentlich bräuchte der Jugendschutz ganz stark auch ne Auseinandersetzung mit den Medien, die die Jugendlichen spielen, weil sie zuhause rankommen, weil sie übers Internet da rankommen“ (Interview 3, Z. 539-541).

Hans: „Und da muss man halt auch dran denken, wie kann der Jugendschutz mehr als einfach nur, ja, der Stachel sein. Also wie kann ein Jugendschutz unter Umständen sogar den Leuten guttun, die er betrifft“ (Interview 9, Z. 508-510).

„Ich glaube, er [der Jugendmedienschutz] würde sich selbst einen Gefallen tun, wenn er nah an der Szene bleibt und sie vielleicht sogar mitnimmt, denn wenn wir uns beispielsweise mit Clan-Spielern unterhalten, dann stellen wir auch dort fest, dass die eigentlich das wollen, was auch der Jugendschutz will. Sie wollen nicht ständig mehr Geld ausgeben, sie wollen nicht, dass die Computerspiele gesellschaftlich kontrovers sind, sondern sie wollen eigentlich in der Mitte stehen. Sie wollen auch nicht die absoluten Kiddies haben oder die Flamer haben, sondern sie wollen eine aktive Spielwelt haben“ (ebd., Z. 592-598).

Thomas bestätigt das Deutungsangebot des Interviewers, dass Medienpädagogik selbst als erzieherischer Jugendmedienschutz aufgefasst werden könne und betont dessen Wirksamkeit, indem er ihn als wirkmächtiger als den gesetzlichen Jugendmedienschutz darstellt, da damit eine Haltung aufgebaut würde. Er macht damit deutlich, dass es ein Erfordernis an den Jugendmedienschutz ist, sich stärker an der Lebenswelt der Jugendlichen zu orientieren, um wirksam zu sein. Das wertet das medienpädagogische Handeln und den handlungsorientierten Ansatz der interviewten Medienpädagog*innen auf, da es nicht mehr nur eine Pädagogik neben anderen

ist, sondern seinem Sinn nach selbst Jugendschutz sein könne und damit institutionell sanktionierte Bedeutung erhalten könnte. Sie messen darin die Bedeutsamkeit ihrer eigenen pädagogischen Praxis aus und stellen sich und ihre Profession als Erfordernis für einen modernen Jugendmedienschutz dar. Der Diskurs um Gewalt in Computerspielen ist deshalb für die interviewten Medienpädagog*innen nicht nur ein Problemdiskurs, den sie abwenden wollen, sondern auch eine Gelegenheit, Ansprüche zu formulieren, den Rahmen ihrer eigenen Handlungsmächtigkeit zu erweitern.

Unklar bleibt bei Thomas, welche Interessen auf Seiten der Adressat*innen ein so beschriebener Jugendmedienschutz anspricht. Darauf geht Hans ein. Hans beschreibt im Konjunktiv, dass der Jugendschutz im Interesse der Jugendlichen funktionieren könnte und sogar von einer Gemeinsamkeit der Interessen ausgegangen werden könne. Die herausgestellten Gemeinsamkeiten (nicht mehr Geld ausgeben, gesellschaftliche Normalität, positives Klima in Spielen) drehen sich aber nur sehr indirekt um den konventionellen Schutzauftrag des Jugendmedienschutzes, indem sie den Rahmen für ein positives Erleben von Computerspielen abstecken. Wie Alexander sagt, gehe es nicht darum, dass die Jugendlichen nach ihren Projekten „irgendwie komplett anders ticken, es ist auch gar nicht unser Ziel ja“ (Interview 1, Z. 845). Vielmehr gehe es immer darum Reflexionen anzuregen über Spielinhalte und Spielprozesse im Kontext der Gaming-Kultur. Die Veränderung des Sinngehalts des Jugendmedienschutzes vom Schutz vor entwicklungsgefährdenden Inhalten zur Reflexion lebensweltlich erfahrener Spielinhalte und –prozesse ist das Kernstück der Veränderungsperspektive der interviewten Medienpädagog*innen gegenüber dem Jugendmedienschutz. Hans‘ und Thomas‘ Aussagen stehen hier für das Projekt Jugendmedienschutz als lebens- und handlungsorientierte Medienpädagogik umzugestalten.

Von der Möglichkeit Gebrauch zu machen, das eigene medienpädagogische Handeln als Jugendmedienschutz zu rahmen, ist ein heikles Unterfangen, da der Schutzauftrag des Jugendmedienschutzes ein starker Signifikant ist, der gesellschaftlich lange etabliert ist. Eine daran anschließende divergente Sinnauslegung vorzunehmen, muss sich entsprechend intensiv am bestehenden Jugendmedienschutz abarbeiten. Die interviewten Medienpädagog*innen thematisieren auch entsprechend ausführlich die Beschränkungen, die ihnen der derzeitige Jugendmedienschutz auferlegt und wie sie damit umgehen. Ihre Widerständigkeit bezieht sich dabei reflexiv auf ihre Ansprüche an den Jugendmedienschutz. Indem sie ihre Arbeit als besseren Jugendmedienschutz rahmen, verlieren die Einschränkungen handlungsorientierter Medienpädagogik durch den derzeitigen Jugendmedienschutz an Legitimität. Vielmehr werden dadurch die bisherigen Einschränkungen als Stellen markiert, an denen Veränderungen stattfinden

müssten.

Die häufigste Kritik, die am Jugendmedienschutz geäußert wird, ist die Verhinderung einer handlungsorientierten Implementierung von Spielphasen mit Computerspielen, die nicht für das Alter der Teilnehmer*innen freigegeben sind, in ihrer medienpädagogischen Arbeit. In jedem Interview findet sich mindestens eine solche Passage, die öfter auch mehrmals wiederholt wird. Es stellt den größten Eingriff in die Handlungsmöglichkeiten der Medienpädagog*innen dar, da es den Kernbereich ihrer Tätigkeit berührt. Es wird daher kritisiert, dass es „bestimmte Arbeitsweisen behindert einfach im pädagogischen Kontext“ (Interview 3, Z. 1433f). Ebenso wird problematisiert, dass die Beschränkung der Nutzung von Computerspielen durch den Jugendmedienschutz es erschwert, Zugänge zu den Jugendlichen zu finden, was eine grundlegende Voraussetzung für eine pädagogische Projektarbeit ist. Darüber hinaus bedeutet die Nichtnutzung der Computerspiele und dessen eventuelle Substitution durch Gesprächsphasen auch eine Einschränkung für das pädagogische Verhältnis. Uwe weist darauf hin: „wenn man früher die Spiele mit denen gespielt hat. Da ist ein ganz anderes Beziehungsverhältnis da, ne ganz andere Gesprächsbasis“ (Interview 7, Z. 167f). Es wird verhindert, dass sich Fachkraft und Jugendliche auf Basis gemeinsam geteilter Erfahrungen über den Gegenstand auseinandersetzen können. Dadurch fehlen, so wird herausgestellt, besondere Qualitäten der Auseinandersetzung mit Computerspielen, die es ermöglichen würden, die Erfahrungen, Emotionen und Themendichte, die mit gemeinsamen Spielesessions verbunden sind, direkt mit einzubeziehen. Zusätzlich dazu würde die Gruppenbildung erschwert (vgl. Interview 2, Z. 518ff, Interview 5, Z. 1042ff). Die auf Freiwilligkeit und Interesse gründende Jugendarbeit muss durch den Jugendmedienschutz ein altersbezogenes Selektionskriterium der Gruppenbildung einbinden. Wie wir in der Besprechung der Grenzsetzung der Medienpädagog*innen im Bereich der Mediengewalt gesehen haben, sehen die Medienpädagog*innen jedoch auch selbst Altersschwellen in Anlehnung an die USK-Altersstufen vor, ab denen sie eine Auseinandersetzung mit Mediengewalt als unproblematisch und produktiv medienpädagogisch bearbeitbar ansehen. Was daher am Jugendmedienschutz kritisiert wird, ist nicht, dass es eine altersbezogene Differenzierung gibt, sondern dass sie grobflächig und rigide ist. Hier werden gerade die 15-Jährigen als Beispiel in Gruppen herangezogen, die „tatsächlich immer noch die 12er Titel alle nur spielen in der Jugendgruppe und das ist natürlich für die 16-Jährigen einfach vollkommen unbefriedigend“ (Interview 3, Z. 1301-1303). Im Fall von Jugendzentren werden daher Altersgruppen, derer die gerade gemeinsam Spiele spielen können, gebildet. Auch im Hinblick auf die Professionalisierung der computerspielbezogenen Medienpädagogik wird die Rigidität des Jugendmedienschutzes und dessen Verbindlichkeit auch für pädagogische Fachkräfte problematisiert. Denn ansonsten, so nimmt

Max an, gäbe es Impulse, „sich wirklich pädagogische Projekte vorzu.. auszuarbeiten zum Thema Gewalt oder so. Das ist es eigentlich, was wir da vermissen, also was ich da vermisse“ (Interview 3, Z. 1346-1348). Das ist auch durchaus plausibel. Die meisten pädagogischen Projekte, die gezielt das Thema Mediengewalt handlungsorientiert ansprechen, wurden von Uwe entwickelt, auf den auch die anderen Interviewten positiv Bezug nehmen. Uwe ist dabei der einzige Medienpädagoge aus dem Sample, der vor der Nivellierung des Jugendmedienschutzes im Jahr 2003 medienpädagogische Projektarbeit gemacht hat.

Die Kritiken und Ideen zur grundsätzlichen Veränderung des Jugendmedienschutzes hin zu einer handlungsorientierten Medienpädagogik entwerfen die Medienpädagog*innen nur als Horizont der Möglichkeiten, verfolgen es jedoch nicht aktiv in ihrem Handeln. Es hat den Status als regulative Idee, deren Wirkung sich auf ihr eigenes Handeln bezieht, jedoch keine Realisierung forciert. Es ist damit zwar Teil der Selbstpositionierung und des pädagogischen Handelns in ihren üblichen Handlungsfeldern, wird aber nicht als eigenständiges Handlungsfeld im Sinne eines politischen Mandats beschränkt.

8.2.5. Widerständigkeit und Verantwortung

Der Jugendmedienschutz wurde wie gesehen nicht grundsätzlich in Frage gestellt, sondern in seinen Grundzügen wertgeschätzt und der Anspruch formuliert, dass Lebensweltorientierung in einer praktischen Jugendmedienarbeit der bessere Jugendmedienschutz sein könnte. Dabei wurde vor allem dort Kritik am Jugendmedienschutz formuliert, wo er das eigene medienpädagogische Handeln beschränkt und erschwert. Die Erschwerung der Arbeit der Medienpädagog*innen durch den derzeitigen Jugendmedienschutz erscheint vor dem Hintergrund ihres eigenen Selbstverständnisses als besserer Jugendmedienschutz kaum legitimierbar. Trotzdem wird dem Jugendmedienschutz auch in seiner derzeitigen Fassung nicht direkt die Legitimität abgesprochen. Genauso wenig wird von den Interviewten davon gesprochen, dass sie versuchen den Jugendmedienschutz zu umgehen. Und das, obwohl sie viele ‚kreative‘ Methoden nutzen, um Mediengewalt dennoch zu thematisieren und nach Möglichkeiten lebenswelt- und handlungsorientiert daran zu arbeiten. Dies stellen sie jedoch nicht als Widerständigkeit gegenüber dem Jugendmedienschutz dar, sondern als Versuch, den Maximen ihres eigenen medienpädagogischen Handelns zu folgen. Dabei bezeichnen sie ihre pädagogische Praxis als den besseren Jugendmedienschutz. Sie stellen ihre pädagogische Praxis selbst in ihren widerständigen Momenten als verantwortliches pädagogisches Handeln dar, bei dem ihnen am Wohl ihrer Adressat*innen gelegen ist und sie Grenzübertretungen in den Sinnhorizont der Schutznorm des

Jugendmedienschutzes stellen. Das bietet ihnen die Möglichkeiten, ihr eigenes medienpädagogisches Handeln grundsätzlich als verantwortliche Praxis darzustellen und sich so gegenüber den diskursiven Appellen der Problemmuster ‚Gefahr‘ und ‚Risiko‘ abzuschirmen und gleichsam anschlussfähig an sie zu machen. Wie bereits in den Positionierungen im Deutungsspektrum des Diskurses klar geworden ist, greifen die Medienpädagog*innen die Verantwortungspapelle des Diskurses nur zum Teil auf. Sie sehen sich nicht in der Verantwortung Jugendliche vor dem Medium zu schützen oder Einfluss auf ihre Bewertung von Computerspielen zu nehmen, um Präferenzen für Gewaltdarstellungen abzubauen. Sie sehen ihre Verantwortung eher darin für die lebensweltlichen Probleme der Jugendlichen da zu sein, wozu das Betroffen-Sein von Gewaltdarstellungen ihrer Ansicht nach nur in bestimmten Verkettungsdynamiken zählt.

In den Erzählungen zur eigenen Verantwortung der Medienpädagog*innen verschränken sich dispositive Anforderungen des Jugendmedienschutzes und Maximen der Lebenswelt- und Adressat*innenorientierung der Medienpädagog*innen. Wie gesehen, problematisieren sie gleichermaßen das Schaffen von Anreizen durch ihr eigenes medienpädagogisches Handeln, wie sie auch Grenzen der Mediengewalt darin sehen, dass ihre Adressat*innen vermeintlich damit nicht produktiv umgehen können (vgl. Kapitel 8.2.3.) und sie selbst das Thema dann auch nicht pädagogisch produktiv aufgreifen dürfen (vgl. Kapitel 8.2.4.). Die Perspektive auf lebensweltliche Probleme von Jugendlichen überschreitet jedoch auch das Themenfeld Mediengewalt und macht ebenso Themen der Gaming-Kultur (vgl. Kapitel 8.2.2.) oder alltagsweltliche Probleme zum Gegenstand. Die lebensweltlichen Probleme, die von den Jugendlichen geäußert werden, werden zudem nicht als einzelne geäußerte Probleme belassen, sondern selbst generalisiert und abstrahiert. Zwar nicht in Bezug auf das Medium als suchttinduzierend, aber als eine Verantwortung gegenüber sich selbst und anderen, dass Jugendliche „bestimmte Balancen“ (Interview 1, Z. 175f) halten sollen, wobei dabei zwischen „Bereicherung“ (ebd., Z. 185) und „Ressourcen“ (ebd., Z. 186) auf der einen Seite und der Möglichkeit, dass „es limitiert“ (ebd., Z. 187), auf der anderen Seite differenziert wird. Das wird von Alexander als „souveräner Umgang mit Computerspielen“ (ebd., Z. 111) synthetisiert. Diese Generalisierung lebensweltlicher Praxis von Jugendlichen perspektiviert die Auseinandersetzung mit Computerspielen zusätzlich zu einer reflexiven Spiel- und Kulturpraxis als eine Selbstsorge der Jugendlichen für sich selbst und ihr Umfeld. Die Sorge für ihr Umfeld wird den Jugendlichen durch die Dritte-Person-Perspektive nähergebracht, indem diese eine Rezeption von Mediengewalt durch kleinere Geschwister imaginieren sollen (vgl. Interview 1, Z. 610-617). Die Lebenswelt wird hier als Beziehungs- und Ressourcengeflecht gefasst, dem sich die Jugendlichen, wie in der Pädagogik der intergenerationalen Verständigung gesehen, verständigungsorientiert zuwenden sollen und so an sie

gerichtete Sorgen von Eltern und Erwachsenen mit reflektieren sollen. Die Lebensweltorientierung der medienpädagogischen Fachkräfte ist damit auch in der Konstruktion der pädagogischen Verantwortung der Medienpädagog*innen, wie auch in der Thematisierung der Selbstverantwortung von Jugendlichen ein Anschluss und ein Transformationsfilter diskursiver Problemdeutungen und Erwartungen des Deutungsmusters ‚Risiko‘. Die im Diskurs geäußerten Erwartungen an Selbstsorge werden von den Medienpädagog*innen weitergegeben, werden jedoch vom Medium gelöst und als Sorge um sich selbst und sein Umfeld fixiert und gleichzeitig die Intensität der Verantwortungsappelle reduziert, indem primär die Eltern und Erwachsenen in Verantwortung genommen werden (siehe Pädagogik der intergenerationalen Verständigung).

Konformer Widerstand vs. Subversion

Statt aber nur als verantwortungsvolle Medienpädagog*innen aufzutreten, berichten alle interviewten Medienpädagog*innen ebenfalls davon, wie sie versucht haben, die Maximen ihrer pädagogischen Praxis auch gegenüber Einschränkungen zu verfolgen, vor allem gegenüber dem Jugendmedienschutz. Ihre Widerständigkeit benennen die interviewten Medienpädagog*innen nie als Widerstand. Stattdessen sprechen sie von „Herausforderung“ (Interview 6, Z. 1033), davon dass sie ganz konkret einen anderen „Weg gegangen“ (Interview 8, Z. 571) sind oder „auf der Suche“ (Interview 6, Z. 989) sind, „dass wir das irgendwie anders möglich machen“ (ebd., Z. 560). Der Jugendmedienschutz wird nicht als Problem, das es zu lösen gilt, besprochen, sondern als Leitplanke innerhalb derer man einen Weg suchen muss, die eigenen Ziele weiterhin zu verfolgen. Der Jugendmedienschutz determiniert nicht das eigene Handeln, sondern legt nur den Korridor fest, innerhalb dessen Wege gesucht werden können, die eigenen Ziele anzustreben. Diese Leitplanken und deren Gültigkeit bleiben dabei aber unangetastet und werden in ihrer Gültigkeit nicht in Frage gestellt. Dennoch kann das Handeln der Medienpädagog*innen als widerständig beschrieben werden, da alle Interviewten davon berichten, wie sie den Einschränkungen zum Trotz Mediengewalt kultur- und spielorientiert thematisieren. Dabei lassen sich zwei Formen der Widerständigkeit feststellen. Einmal eine, die dabei die Rechtskonformität des eigenen Handelns betont (1), und zum anderen eine eher subversive Widerständigkeit (2).

(1) Beispielhaft für Ansätze zu einer rechtskonformen Widerständigkeit und wie sie geäußert werden, sollen hier Zitate von Maria, Alexander und Max vorgestellt werden. Diese Interviewten erwähnen in ihren Interviews häufiger als andere, dass und wie sie sich an den Jugendmedienschutz halten und betonen damit die Rechtskonformität ihres Handelns.

Eine der Varianten, Mediengewalt zu thematisieren ohne gewalthaltige Computerspiele zu spielen, ist es, andere Medien für diesen Zweck einzusetzen. Maria berichtet, dass „wir fast mehr über Gewalt in YouTube-Videos diskutiert haben //hm okay//, weil mit den Spielen hatten wir immer die Sache, dass wir natürlich an die USK gebunden sind“ (Interview 8, Z. 231-233). Diese Thematisierungsvariante stellt sie als Reaktion auf die Einschränkungen durch den Jugendmedienschutz dar. Dafür haben sie Let's Plays, also das aufgezeichnete Spielen von Computerspielen von anderen Personen, gemeinsam angeschaut und diese besprochen. Ein anderes Projekt hat Bildkarten eingesetzt. „Und das war so ein bisschen ne Methode, die man halt dann auch mit Charakteren aus 18er Spielen natürlich machen kann, weil den Charakter zeigen, kann mir ja niemand verbieten“ (ebd., Z. 593-595). Auch in dieser Strategie des Einsatzes alternativer Medien wird deren Legalität direkt im Anschluss an dessen Erwähnung herausgestellt, da diese spezifische Herangehensweise ‚ja niemand verbieten‘ kann. Dabei wird nicht nur auf die Legalität, sondern auch auf die Legitimität des Handelns angespielt, da jenseits von aktuellen Verboten auch zukünftige Einschränkungen als unplausibel adressiert werden und damit die gesellschaftliche Anerkennung einer solchen Herangehensweise ausgedrückt wird. Solche Bildkarten wurden von vielen Medienpädagog*innen eingesetzt, um Diskussionen über Gewalt in Computerspielen zu initiieren. Wie an den Aussagen von Maria zu sehen ist, werden diese Strategien durchweg als erlaubte Wege gegenüber dem Jugendmedienschutz gerahmt, die dennoch dasselbe Ziel verfolgen, sich mit Jugendlichen über die Gewaltdarstellungen auszutauschen, die ihnen eigentlich noch nicht zugänglich sein sollten.

Eine dazu eher reduzierte Variante der Thematisierung, die ohne mediale Impulse auskommt, sind Gesprächsformate. Kleingruppendiskussionen, Diskussionsrunden oder Tagungsformate mit Jugendlichen waren Formate in denen Medienpädagog*innen auch Mediengewalt mit Jugendlichen diskutiert haben (vgl. Interview 1, Z. 571ff, Interview 8, Z. 230ff). Diese Methoden können insofern als widerständig dargestellt werden, weil sie auf dem lebensweltlich verankerten Wissen über Mediengewalt und Shooter-Spielen aufbauen und damit ein Unterlaufen des Jugendmedienschutzes auf Seiten der Jugendlichen voraussetzen, ohne dies eigens zu problematisieren oder das Unterlaufen oder dessen Gründe selbst zum Thema zu machen. Stattdessen wird hervorgehoben, dass es dort gelungen sei, dass die „Bandbreite der Argumente eigentlich dann schon auch ganz gut ... diesen wissenschaftlichen oder pädagogischen Diskurs irgendwie widerspiegelt“ (Interview 1, Z. 360f). Es wird als zielführende Methode ausgewiesen, eine umfangreichere Auseinandersetzung über das Phänomen Mediengewalt zu initiieren als es im öffentlichen Diskurs der Fall wäre, den Alexander kontrastiv dazu als „undifferenziert“ (ebd. Z. 708) bezeichnet. Es sei mit diesen Methoden möglich „über dieses reine irgendwie so diese

Gewaltwirkungsthese so hinausgehen“ und dabei „soziale und kulturelle Hintergründe“ zu beleuchten, „wie denn zum Beispiel Krieg als Krieg dargestellt wird in den Computerspielen“ oder „welche Rollen man denn bei vielen Shootern dann einnimmt“ (ebd., Z. 529-533). Die Differenzierungsmöglichkeiten und komplexere Relationierung des Phänomens Mediengewalt mit kulturellen und sozialen Hintergründen werden dabei als Legitimation des Thematisierens von Mediengewalt ausgewiesen, das auf dem Umgehen des Jugendmedienschutzes aufbaut. Die Verhinderung handlungsorientierter Medienpädagogik und einer spielenden Auseinandersetzung mit gewalthaltigen Computerspielen wird in diesen ausweichenden Strategien jedoch weitgehend akzeptiert. Jedoch berichten zwei der interviewten Medienpädagog*innen von rechtskonformen Wegen, handlungsorientierte Medienpädagogik zu ermöglichen und für einen bestimmten Zeitraum die Geltung des Jugendmedienschutzes außer Kraft zu setzen:

„sind wir diesen Weg gegangen, dass wir uns.. Also es gibt die Möglichkeit, wenn man sich von den Eltern quasi die Personenfürsorge, beziehungsweise die Sorgeaufsicht, elterliche Aufsicht da übertragen lässt für nen bestimmten Zeitraum //mhm//, um dieses Spiel mit denen zu spielen. Da haben wir dann mit unserer Rechtsabteilung so ein Formular entwickelt gehabt, was funktioniert, um dann eben in ner geschlossenen AG in der Lage zu sein, mit bestimmten Jugendlichen – es musste auch genannt werden, wer sie beaufsichtigt und so – dann mal so ein Spiel zu spielen“ (Interview 8, Z. 571-577).

Die Aussetzung der Gültigkeit des Jugendmedienschutzes besteht darin, in das sogenannte Elternprivileg einzutreten und für einen Zeitraum rechtlich die Personenfürsorge einzunehmen. Diese Maßnahme wird nur selten genutzt und aufgrund des damit verbundenen Aufwandes problematisiert. Es sei nötig rechtlich konforme Formulare zu erstellen als auch alle Unterschriften von Eltern zu erhalten (vgl. ebd.). Die Herstellung eines rechtskonformen Raums zur Umsetzung handlungsorientierter Medienpädagogik mit gewalthaltigen Computerspielen ist nur durch eine Verschränkung des familiären und pädagogisch professionellen Bereichs möglich. Es wird von Maria im Alltag meist die Strategie der alternativen Medien präferiert, da sich diese einfacher in den pädagogischen Arbeitsalltag einfügen können, ohne weitere organisatorische Aufgaben vorher einschieben zu müssen, um USK-Gutachten, rechtliche Formulare oder Elternzustimmung einholen zu müssen. In Anlehnung an das Elternprivileg wird daran anschließend eine Änderungspräferenz an den Jugendmedienschutz formuliert. Diese wird vor allem von denjenigen Medienpädagog*innen geäußert, die weniger von Praktiken der Subversion berichten. Gegenüber dem Jugendmedienschutz erwähnen sie ihre Präferenz einer

‚Pädagogenausnahme‘:

„Klar wir haben die Elternausnahme aber wir haben keine Pädagogenausnahme //mhm//. Und ich hätte halt gerne eine Pädagogenausnahme, dass //mhm// man sagt, dass Leute, die professionell sich mit dem Thema beschäftigen, auch mit Jugendlichen Spiele spielen dürfen ganz offiziell, wo die Altersfreigabe ne andere ist“ (Interview 8, Z. 561-565).

„Also tatsächlich den Jugendschutz, so grob er gedacht ist, dann auch letztlich mal in bestimmten pädagogischen Kontexten aufzuweichen, //Max: mhm// ich sag nicht aufzuheben komplett. Ich finde so ein pädagogisch Tätiger hat letztlich auch ne Verantwortung gegenüber denen, mit denen er das tut. Und //Max: ja// der wird sich etwas dabei denken und da ein Stück weit Verantwortung zurückzugeben. So wie man den Eltern Verantwortung überlässt, letztlich auch den pädagogisch Tätigen Verantwortung zu überlassen“ (Interview 3, Z. 1362-1368).

„Man muss bloß halt einfach kritisieren, dass es bestimmte Arbeitsweisen behindert einfach im pädagogischen Kontext. [...]. Ich mache sie ihnen ja nur zugänglich in nem pädagogischen Kontext und nem Bildungskontext. Und der muss anders behandelt werden meiner Meinung nach“ (Interview 3, Z. 1433-1438).

Maria und Max sprechen hier davon, dass sie eine ‚Pädagogenausnahme‘ für Bildungskontexte haben wollen, wodurch die Verbindlichkeit der Alterskennzeichen für Computerspiele keine Anwendung auf pädagogische Arbeitsprozesse hätte. Das begründen sie mit dem professionellen Bildungskontext der Medienpädagogik und der Selbstbeschreibung als verantwortliche Fachkräfte. Die Verschränkung von Professionalität und Verantwortung wird hier als Ressource zur Untermauerung von Ansprüchen gegenüber dem Gesetzgeber genutzt. Entsprechend bedeutsam ist es für pädagogische Fachkräfte, ihr eigenes Handeln als verantwortlich darzustellen. Die ‚Pädagogenausnahme‘ als eine Möglichkeit rechtskonform den Jugendmedienschutz außer Kraft zu setzen ist dabei eine oppositionelle Position zum Deutungsmuster ‚Risiko‘ und ‚Gefahr‘ und formuliert den Anspruch medienpädagogische Handlungsfähigkeit vor die bewahrpädagogischen Intentionen des Jugendmedienschutzes zu setzen. Die konkrete sprachliche Realisierung dieses oppositionellen Anspruches formuliert jedoch gleichzeitig eine Entlastung von der Verantwortung einer eigenen Widerständigkeit. An der Formulierung von Maria ‚ich hätte halt gerne‘ und von Max ‚ein Stück weit Verantwortung zurückgeben‘ und ‚überlassen‘ lässt sich sehen, dass beide die ‚Pädagogenausnahme‘ nicht als eine Forderung formulieren,

sondern als Wünsche. Das ist einerseits natürlich dadurch erklärbar, dass der Interviewer kein adäquater Adressat für Forderungen ist. Andererseits verweist es aber gleichzeitig auf die zuvor herausgestellte Rechtskonformität. Die Differenzierung zwischen Wunsch und Forderung ist bedeutsam, da Wünsche die Option der Erfüllung dieser Wünsche in den Verfügungsrahmen des Anderen verlegen und der eigene Anspruch auf die Formulierung dieser Wünsche beschränkt bleibt. Forderungen würden dagegen Erwartungen an die andere Person formulieren, der dieser nachkommen *soll*. Auf eine Nicht-Erfüllung folgt im Kontext von Wünschen daher die Reaktion der Enttäuschung, wohingegen auf Forderungen in der Regel die Formulierung von Konsequenzen folgt. Maria und Max formulieren dadurch ihre eigene Nicht-Zuständigkeit für die Durchsetzung ihrer Ansprüche. Ob und wie ihre Ansprüche umgesetzt werden, wird in der Erzählung nicht weiter ausgearbeitet. Es bleibt die Formulierung einer Präferenz. Die Nutzung des Elternprivilegs und der Wunsch, eine ‚Pädagogenausnahme‘ in den Jugendmedienschutz zu implementieren stellen Widerstandsbestrebung dar, die die Durchsetzung handlungsorientierter Medienpädagogik mit Computerspielen beim Thema Gewalt als Aufgabe des Staates definieren. Diese Strategien werden aber nicht in den Rahmen politischen Handelns eingebunden, sondern es wird eine bedauernde Haltung gegenüber der Realität des Jugendmedienschutzes eingenommen.

(2) Im Rahmen einer subversiven Widerständigkeit werden ebenfalls die Methoden der alternativen Medien und der Gespräche über Mediengewalt verfolgt. Was die subversive Widerständigkeit von der rechtskonformen Widerständigkeit unterscheidet, ist eher ein erweitertes Repertoire an Strategien. Über die Strategie der alternativen Medien und der Gespräche hinaus versuchen sie sich weitere Handlungsoptionen zu erschließen, indem sie nicht den Umweg über andere Medien nehmen, sondern andere mit ihren Zielen kompatible Computerspiele suchen. Sven berichtet, dass er

„in der Arbeit immer auf der Suche war nach Spielen, die ich einsetzen kann. Zum Beispiel, bleiben wir mal beim Shooter, //mhm// wo ich das Thema Shooter bearbeiten kann, Gruppendynamik, Frustrationstoleranz, wie geh ich mit Taktiken, mit Kommunikation innerhalb um“ (Interview 6, Z. 989-992).

Die Suche nach Spielen, deren Spielmechaniken kompatibel zu denen von Shootern ist, ohne deren hohe USK Einstufung, in der Regel mindestens USK 16, zu haben, beschäftigt mehrere der interviewten Medienpädagog*innen. Sven berichtet zudem davon, dass er zusammen mit

einem Kollegen Hobbyentwickler dazu motiviert hat, ein Spiel fertig zu programmieren, das diese Kriterien erfüllt. So ist es den Medienpädagog*innen möglich, bei den Jugendlichen zumindest von der Spielmechanik her vertraute Spiele zu spielen und die spielmechanische Seite der Mediengewalt handlungsorientiert zu bearbeiten. Dabei handelt es sich nicht um ein Serious Game, das nur für pädagogische Zwecke erstellt wurde, sondern um ein außerhalb der Kommerzialität platziertes, aber in allen Mechaniken mit kommerziellen Spielen vergleichbares, Computerspiel (vgl. ebd.). Andere Wege, die Gültigkeit des Jugendmedienschutzes in spezifischen Fällen außer Kraft zu setzen, waren Versuche, nur bestimmte von der USK geratete Spielmodi von Computerspielen einzusetzen, wofür eine intensive Recherche der Ratingpraxis zu bestimmten Spielen erforderlich war (vgl. ebd., Z. 565ff). Diese Strategien, alternative Spiele oder teilbewertete Spiele einzusetzen, ist durch die Konzentration auf die Spielmechaniken in der Lage, die verbindlichen Alterskennzeichen zu unterlaufen, da bei Shootern zumeist die narrative und die darstellerische Oberfläche des Spiels zu einer Verschärfung des USK-Ratings beitragen, die in diesen Fällen weniger zur Geltung kommen. Es sind Strategien, um die Praxis der handlungsorientierten Medienpädagogik mit Computerspielen unterhalb der Beschränkungen des Jugendmedienschutzes umzusetzen. Wie bereits bei der Pädagogik der Ludologie ist auch hier die spielmechanische Betrachtungsweise von Computerspielen der Ankerpunkt und ermöglicht im Kontrast zur rechtskonformen Widerständigkeit jenseits einer direkten Verantwortungs- oder Legitimitätsthematisierung die Verfolgung widerständiger Praktiken. Für die Handlungsorientierung der Methoden und die Ziele der Reflexion der Spielpraxis ist es ausreichend Spiele mit den passenden Spielmechaniken pädagogisch zu bearbeiten. Die an den Game-Studies orientierten Wissensbestände, die die Deutung des Phänomens und die pädagogische Praxis leiten, können hier auch als Ressource für eine widerständige Praxis gegenüber der dispositiven Struktur des Jugendmedienschutzes fungieren.

8.2.6. Agency im Diskurs

Die divergente Phänomenbeschreibung von Mediengewalt, die Pädagogiken der intergenerationalen Verständigung, der Ludologie und der Anerkennung sowie die Widerständigkeit gegenüber dem Jugendmedienschutz zeigen bereits an, dass die interviewten Medienpädagog*innen, die von den Problemdeutungen ‚Gefahr‘ und ‚Risiko‘ an sie artikulierten Erwartungen, nicht bereit sind zu erfüllen. Stattdessen entdramatisieren sie das Problem, verlagern das Problem auf soziale Konflikte zwischen den jugendlichen Spieler*innen und den erwachsenen Nicht-Spieler*innen und setzen gegenüber Widerständen eine produktive Bearbeitung von Mediengewalt

um. Diese Gegenposition gegenüber den Deutungen ‚Gefahr‘ und ‚Risiko‘ schlägt sich auch in Ansprüchen an die eigene Wirksamkeit im Rahmen des Diskurses nieder. Wie bereits in den Pädagogiken deutlich wurde, wirken sie auf Akteur*innen in bestehenden Handlungsfeldern oder definieren eigene Handlungsfelder und Adressat*innen, die einer vermehrten Bearbeitung bedürfen und die sich im Aufgabenbereich der Medienpädagogik bewegen. Die Medienpädagog*innen deuten damit im Rahmen des Diskurses ihre eigenen Tätigkeitsfelder widerständig aus, statt an die im Problemdiskurs artikulierten Subjektpositionen (‚Beschützer*in der Kinder‘ und ‚Sicherheitsorientierter Medienkompetenzförderer*in‘) anzuschließen. Um ihre Haltung gegenüber diesen Erwartungen zu plausibilisieren, rekurrieren sie auf Organisationswissen, wissenschaftliches Wissen und diskursives Wissen und die darin gemachten Erfahrungen. Um ihre Rolle im Diskurs darzustellen, ist es jedoch nicht ausreichend zu betrachten, inwiefern sie in ihrer Deutungspraxis zum Gegendiskurs gehören und inwieweit sie in den Diskurs verstrickt sind, sondern darüber hinaus ist es bedeutsam, in welchem Rahmen sie selbst im Diskurs aktiv werden und als Akteur*innen im Diskurs auftreten, eventuelle Sprecher*innenrollen einnehmen und in welchen Dimensionen sie den Diskurs betrachten.

Im Umgang mit dem Jugendmedienschutz zeigte sich, dass die Medienpädagog*innen ihre Widerständigkeit weitestgehend im Rahmen ihres pädagogischen Handelns mit Jugendlichen verorten. In der Arbeit mit Jugendlichen wird die Einflussnahme auf den Diskurs hauptsächlich über diskursive Formate betrieben. Manche Formate wie Jugendtagungen und Podiumsdiskussionen mit Jugendlichen und Erwachsenen werden dabei direkt in den Kontext wirkmächtigen Handelns gestellt. Jedoch schreiben sich die Medienpädagog*innen die Wirkmächtigkeit nicht selbst zu, sondern es geht ihnen um die Erfahrbarkeit von Wirkmächtigkeit bei Jugendlichen in diskursiven Umwelten. In diesen Formaten zur „Förderung von Partizipation“ (Interview 1, Z. 498) ist die Arbeit mit Erwachsenen oder Eltern bereits mit eingeschrieben. Im Kontext der Pädagogiken und der Strukturen des Handlungsfeldes wurde bereits deutlich, dass sie sich über ihre primäre Adressat*innengruppe (die Jugendlichen) hinaus an Erwachsene, Nicht-Spieler*innen oder andere Akteur*innen richten, die ‚ungerechtfertigte‘ Etikettierungen vornehmen. Die Arbeit mit Erwachsenen, Eltern oder Nicht-Spieler*innen beschreiben sie jedoch nicht im Zusammenhang der Einordnung in gesellschaftliche Mandate der Sozialen Arbeit und rekurrieren dabei auch nicht explizit auf ihre Profession. Zumeist beschreiben sie ihre Arbeit mit Erwachsenen über eine Prioritätsordnung ihrer Adressat*innen, indem sie deutlich machen, dass sie sowohl mit Jugendlichen als auch Erwachsenen arbeiten, wobei die Jugendlichen ihre primäre Adressat*innengruppe sind (vgl. Interview 6, 337ff). Die Ausrichtung der Arbeit mit Erwachsenen zielt darauf, Erwachsene zu informieren, aufzuklären oder ihnen gegenüber

Freiräume für die Jugendlichen zu erstreiten. Wie im vorherigen Kapitel deutlich wurde, ist die Erweiterung ihres Handlungsfeldes auf die Erwachsenen- und Elternarbeit einerseits Teil ihrer Handlungsfelder und ihrer pädagogischen Verantwortung, aber sie ist auch ein Potential und Ankerpunkt für die Intervention in den Diskurs. In dezidierten Formaten der Arbeit mit Erwachsenen wie in Eltern- oder Pädagogen-LANs wird, wie in der Pädagogik der Ludologie gesehen, versucht Einfluss auf die Deutungen der Adressat*innen zu nehmen, indem diesen interpretierte und kontextualisierte Erfahrungsmöglichkeiten mit Computerspielmechaniken angeboten werden. Dabei bieten die Medienpädagog*innen für diese Erfahrungen Deutungen als spielregeltechnisches Handeln an, die den in der Öffentlichkeit zirkulierenden Deutungen ‚Gefahr‘ und ‚Risiko‘ widersprechen. Diese Formate werden von den Medienpädagog*innen durchweg als erfolgreiches Handeln dargestellt.

Die Erfahrungen der Medienpädagog*innen außerhalb pädagogischer Handlungsfelder im Rahmen des Kontakts mit der Publikumspresse oder Aktivitäten in der Öffentlichkeit fallen dagegen zwiespältiger aus. In den Erzählungen über die eigene Wirkmächtigkeit wird dominant über Kommunikationskanäle erzählt, über die sie ein gewisses Maß an Kontrolle haben. In der Öffentlichkeit dagegen waren sie mit vielen Widerständen konfrontiert. Bis auf Sven und Hans, die im Sample am aktivsten in der Publikumsöffentlichkeit waren, berichten viele auch von einer gewissen Zurückhaltung in der Öffentlichkeit. Auf Interviewanfragen im Verlauf des Diskurses wird von vielen zögerlich reagiert oder sie werden sogar weitestgehend vermieden. Es dominieren Berichte negativer Erfahrungen mit den Publikumsmedien, da diese von ihnen eine negative Thematisierung von Computerspielen erwartet oder die in Interviews getätigten und dann publizierten Aussagen stark kritisiert haben (vgl. Interview 7, Z. 242ff, Interview 9, Z. 630ff). Die Medienpädagog*innen sehen sich in den Publikumsmedien wenig repräsentiert und sehen wenig Chancen dort ihrer eigenen Position Gehör zu verschaffen. Deshalb nutzen sie die Publikumsmedien selten gezielt als Plattform, um verändernd auf den Diskurs Einfluss zu nehmen. Sie nutzen eher eigene Kommunikationskanäle wie Homepages oder Fachmedien, um ihre Positionen zu artikulieren. Maria berichtet beispielsweise: „Wir hatten damals zum Thema Killerspiele.. //mhm// Haben ein Dossier eben rausgebracht und das auch durch die Presse gejagt“ (Interview 8, Z. 519f). Diese Formate haben den Vorteil, dass sie keine weitere Filterfunktion haben wie die Publikumsmedien, sondern Aussagen dort direkt gegenüber dem Publikum präsentiert werden können.

Viele der interviewten Medienpädagog*innen berichten von Erfahrungen mit Vortragstätigkeiten sowohl vor Fachpublikum als auch in der Öffentlichkeit. Es ging auch dabei darum, die Position von Computerspielen als Kultur und Spiel in der Öffentlichkeit zu vermitteln und zu

verteidigen. Die Erwartungen an Phänomendeutung, Problematisierung und Handeln im Diskurs begegnen ihnen dabei als Erwartungen des Publikums (Erwachsene und/oder pädagogische Fachkräfte). Über die Anforderungen, die dieses Format an sie stellt, berichtet Sven in einer Anekdote:

„Also ich kann mich erinnern, eines meiner ersten oder einer unserer ersten öffentlichen Auftritte [...] Das war ein großer Medienkongress, wo aber auch das Thema Computerspiele auf der Tagungsordnung stand. [...] Und hab dann aber auch.. Das kann auch dahin gehen, dass halt diese Gewalt auf einmal nen künstlerischen Aspekt bekommt und hab nen Machinima gezeigt und bin da so dermaßen auseinandergenommen worden von konservativen Meinungen und Menschen, die dachten, wie kann das denn sein [...] Also die haben diese **Message** überhaupt nicht hinterfragt oder mal sich versucht, damit auseinanderzusetzen, weil genau das passiert ist, was immer passiert, wenn sich Nicht-Spielende mit dem Medium und dann auch mit Gewalt auseinandersetzen, indem sie halt nur auf die Oberfläche geguckt haben und überhaupt nicht auf die Inhalte geachtet haben oder was da noch mehr drin steckt [...] und das hat mich damals sehr geprägt auch, muss ich sagen. Also das hat auch so für die ganze Nachfolge natürlich auch, dass ich gemerkt hab, boah wir gehen manchmal.. sind wir zwei oder drei Steps zu weit voraus. Wir müssen uns selbst auch ein bisschen zurückschrauben, damit wir das, was da ist an Gedanken und Input zu dem Thema, dass wir das auch dementsprechend gut feuern, also dass wir die nicht überfordern“ (Interview 6, Z. 507-546).

Sven berichtet von einem missglückten Vortrag. Die Expert*innen, Fachkräfte und Erwachsenen werden als erfolgreich subjektiviert Adressat*innen des Diskurses beschrieben, die Sorgen, Befürchtungen und Probleme, die im Diskurs verhandelt wurden, übernommen haben und denen gegenüber er nachvollziehbare Argumente präsentieren müsse. Die Einflussnahme auf die Wahrnehmung und Bewertung des Phänomens Mediengewalt in Computerspielen und dessen Neukontextualisierung als Kultur und Spielhandeln wird dabei eher als didaktische Herausforderung in öffentlicher Kommunikation betrachtet. Das Scheitern des Vortrags erklärt sich Sven über die Perspektivendifferenz zwischen Spieler*innen und Nicht-Spieler*innen, die ein Nachvollziehen der Positionen von Sven erschweren. Zusätzlich dazu beschreibt er die Situation als verfehltes Lehr-Lern-Setting, weil einerseits das Publikum nicht bereit war, die Aussagen von Sven aufzunehmen, und andererseits Sven die Vermittlung nicht adäquat an ihrem Vorwissen orientiert hat und damit didaktisch gescheitert ist. Sven betont, dass es für eine

erfolgreiche Einflussnahme auf Deutungen von Erwachsenen/Nicht-Spieler*innen nicht einer Konfrontation mit den eigenen Positionen bedarf, sondern einen Anschluss an das, ‚was da ist an Gedanken und Input zu dem Thema‘, um dieses neu zu kontextualisieren. Erzählungen zu solchen öffentlichen Vorträgen tauchen in einigen Interviews auf und werden fast durchweg als negativer Kontrast erzählt, der veranschaulicht, mit welchen Schwierigkeiten die Medienpädagog*innen in der Öffentlichkeit konfrontiert waren. Es sind Geschichten, die die Öffentlichkeit als eine irrationale Diskursarena beschreiben, die als problematisierende Echokammer fungiere, in der Akteur*innen diskursive Deutungen übernommen haben und die Erwartungshaltung besteht, dass Problematisierung von Mediengewalt bestätigt werden sollen. Die Möglichkeiten der Einflussnahme werden als gering eingeschätzt und ebenso wird gegenüber dem Jugendmedienschutz und Eltern/Erwachsenen kein offenes Oppositionsverhalten gezeigt, sondern ein Beeinflussungsversuch durch stellvertretende Deutungen wie in der Pädagogik der Ludologie. Im Kontrast zu den erfolgreichen Wirkungsgeschichten der Pädagogik der Ludologie, die vorwiegend in Praktiken der Eltern-LANs oder Multiplikator*innenfortbildungen prozessiert wurden, überwiegen hier Geschichten der Verfehlung von Wirkung. Dieser Kontrast kann durch die unterschiedliche Struktur des Settings erklärt werden. Die zentrale Differenz besteht in der geringeren Steuerungsmöglichkeiten der Situation in Podiumsdiskussionen und Vorträgen. Durch konkurrierende Deutungen anderer Podiumsteilnehmer*innen, geringere Möglichkeiten der Vorstrukturierung von Erwartungen durch Ankündigungen und fehlende Gestaltungsfreiheit zur Einrichtung von Spielstationen im Vergleich zu Eltern-LANs erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass die Situation, wie von Sven beschrieben, nicht den Charakter eines Lehr-Lern-Settings annimmt. Gerade der Charakter der Öffentlichkeit als ein Raum konkurrierender Deutungen und der Dominanz der Problemdeutungen ‚Gefahr‘ und ‚Risiko‘ erschwert es den interviewten Medienpädagog*innen, ihren Positionen Geltung zu verschaffen und ihre präferierten Methoden der Umdeutung anzuwenden.

Diese skeptische Haltung gegenüber den Auseinandersetzungen in der Öffentlichkeit während der Hochphase des Diskurses ändert sich jedoch mit dem stärkeren Gewicht des Gegendiskurses und der Integrationen von Computerspielen in Arenen der gesellschaftlichen Integration (Kultur, Sport, usw.). Hans spricht resümierend auch davon, dass er solche hochkontroversen Debatten, ob Mediengewalt schädlich ist oder nicht, nicht mehr führen will und „dass ich sie auch nicht mehr so führen muss. Auch hier wieder. Die Zeit spielt für mich oder beziehungsweise nicht für mich, sondern für das Thema“ (Interview 9, Z. 670-672). Viele der interviewten Medienpädagog*innen sehen sogar, seitdem die Debatte ‚differenzierter‘ geführt wird, ein großes Potential, eigene Themen zu setzen. Thomas meint: „Diese 10 Jahre waren super spannend,

was das angeht. Hat sich ein bisschen verwandelt der Diskurs, aber ich finde es ist schade, dass so ein Diskurs einfach weg ist“ (Interview 3, Z. 261-263). Das Bedauern über das Ende des Diskurses wirkt zunächst paradox, erklärt sich aber durch die Zuständigkeiten der interviewten Medienpädagog*innen als Problembearbeiter*innen, die dadurch ein Stück weit fraglich werden, und durch die Verschiebung der Deutungshoheit. Die interviewten Medienpädagog*innen sehen gerade im Anschluss an den ‚differenzierten‘, das heißt auf pädagogische Potentiale hin orientierten, Diskussionsstand Anschlussoptionen eigener Positionen. Alexander erzählt:

„ich find schon, dass Computerspiele so in ihrer ganzen Bandbreite in der Diskussion immer noch nicht so richtig wahrgenommen oder oft nicht so richtig komplett richtig eingeschätzt werden. [...] Also da haben die Games und dann die Gamer schon noch n Weg vor sich und das is so.. das is auch ne Herausforderung für die Pädagogik, auch jenseits dieser Gewaltdebatte da noch viel stärker über die ganzen sozialen und kulturellen Implikationen so dieser Computerspielindustrie und -kultur und dieser digitalen Spielwelten dazu zu arbeiten mit Kindern und Jugendlichen. [...] Da gibts auf jeden Fall viel zu tun. //ja// Aber ich finds eben schade, wenn man dann bei dieser Gewaltthematik hängen bleibt. Also wenn man da irgendwie.. und sich schon die Zähne ausgebissen hat und dann könnt man eigentlich jetzt erst anfangen, zu arbeiten, aber dann is das Projekt irgendwie schon vorbei oder sowas //mhm// oder der Elternabend irgendwie schon vorbei. //ja// Also aber da is noch viel zu tun.“ (Interview 1, Z. 918-932).

Alexander definiert als Problem, „dass Computerspiele eh so in ihrer ganzen Bandbreite in der Diskussion immer noch nicht so richtig wahrgenommen“ werden. Dies betreffe sowohl Spieler*innen, Eltern als auch pädagogische Handlungsfelder. Die ausreichende Aufmerksamkeit und Wahrnehmung von Computerspielen als Element von Kultur und Alltagswelt könne nur erreicht werden, wenn der Gewaltthematik weniger Priorität eingeräumt wird und entsprechend noch mehr Zeit und dadurch Gelegenheit bleibt, die ‚ganzen sozialen und kulturellen Implikationen‘ zu thematisieren. Dabei steckt Alexander den Horizont seiner Ansprüche auf pädagogisches Handeln und dessen Adressat*innen ab. Eine handlungsfeldübergreifende Perspektive wird nur sehr bedingt eingenommen. Jedoch wird an anderer Stelle diesem medienpädagogischen Handeln eine übergeordnete Bedeutung beigemessen. In Bezug auf die Wirksamkeit des medienpädagogischen Handelns meint Hans: „Also das sind zwar gute Projekte, ich steh dazu nach wie vor, aber um jetzt einen gesellschaftlichen Wandel herbeizuführen, muss das in die Schulen, muss das in die offenen Kinder- und Jugendtagesstätten, das muss einfach mal

angewendet werden“ (Interview 9, Z. 148-151). Den gesellschaftlichen Wandel bezieht Hans auf die Ausbreitung medienpädagogischer Projektarbeit als Standard für diverse pädagogische Handlungsfelder. Das Bestreben, Wirksamkeit für die eigene Position zu erlangen, wird auf das Feld der pädagogischen Nutzung des Computerspiels bezogen und es wird gleichzeitig der Anspruch erhoben, dass die Position der Kultur- und Spielbetrachtung von Computerspielen der Maßstab der Medienpädagogik mit Computerspielen sein solle.

Alle interviewten Medienpädagog*innen verfolgen in unterschiedlicher Intensität das Projekt, „dem Themenfeld Computerspiele auch den Rahmen.. ja das mitzugeben, was es auch verdient innerhalb der Medienpädagogik“ (Interview 6, Z. 1056-1058). Das ist auch hinsichtlich des bedauerten Endes des Problematisierungsdiskurses um Computerspielgewalt zu betrachten, da alle Interviewten eine Abnahme der Gelder für Stellen in einer computerspielbezogenen Medienpädagogik beobachten. Darin sehen die meisten kein persönliches Problem, von Kürzungen betroffen zu sein, sondern ein Problem in der Sichtbarkeit und Bedeutsamkeit des Themas. Viele der interviewten Medienpädagog*innen haben versucht, ihre Perspektive und Handlungs-routinen zu institutionalisieren oder in bestehenden Institutionen als Zugang zu verfolgen, indem sie Institute gegründet haben, Formate mit disziplinärer Strahlkraft entworfen haben oder sich selbst als Multiplikator*innen und Expert*innen im Thema positioniert haben. Im Rahmen des Diskurses sind sie als Teil eines Gegendiskurses aufgetreten, der die Problematisierung der Deutungen ‚Gefahr‘ und ‚Risiko‘ versucht hat, zu entkräften. Sie haben darüber hinaus jedoch auch Initiativen ergriffen Deutungsmacht über die pädagogische Nutzung von Computerspielen im Rahmen der Medienpädagogik, pädagogischer Handlungsfelder und in geringerem Maße auch in der Öffentlichkeit zu erlangen und die medienpädagogische Definition von Computerspielen als Medium (wie sie vorwiegend im Konzept der Medienwirkung zum Ausdruck kommt) um das Definitionsmerkmal Spiel zu erweitern. Die wachsende Bedeutung von Computerspielen in der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen und die gleichzeitige Labilität medienpädagogischer Handlungsfelder, an die medienpädagogische Handlungsformen anschließen können, stellt die Medienpädagog*innen vor die Herausforderung, ihre Perspektiven auf Computerspiele ohne Stütze öffentlicher Aufmerksamkeit auf Dauer zu stellen.

Die Umdeutung von Computerspielen erscheint auch deshalb ein drängendes Thema, weil es nach Alexander, ein Problem ist, „Das wird sich nicht durch die **Zeit** allein regeln lassen, so dass man irgendwie sagt, okay die nächste Generation, das sind eh alles Gamer oder die kennen das alles“ (Interview 1, Z. 942-944). Es bedarf nach Alexander eines aktiven Bestrebens, Computerspiele umzudeuten, denn „wir haben das in der Pädagogik eben oft mit eher technik- oftmals auch medienfeindlichen so eh Fachkräften zu tun“ (ebd., Z. 944f). Sowohl innerhalb der

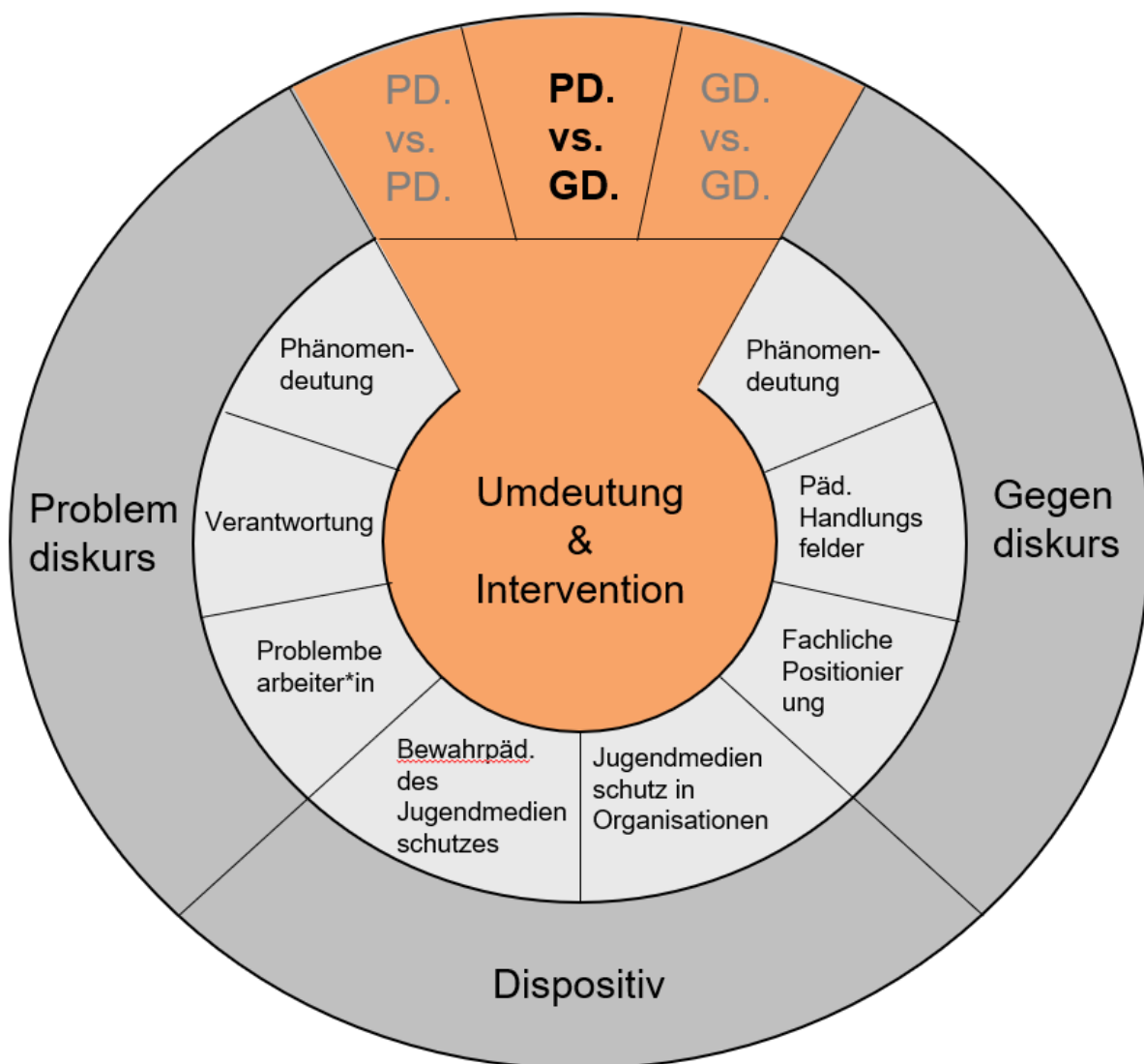
Disziplin der Medienpädagogik als auch im Bereich der pädagogischen Fachkräfte werden Bedarfe festgestellt. Alexander spricht hier sogar von einer konstitutiven Problematik in der Pädagogik, da hier mit ‚technik- oftmals auch medienfeindlichen‘ Einstellungen zu rechnen ist. Da dadurch die Institutionalisierung der eigenen Perspektive gefährdet wird, erlangen entsprechende Widerstände in pädagogischen Handlungsfeldern einen großen Stellenwert im Anschluss an die Problematisierungsthematisierung im Diskurs. Einen entsprechenden Kulturwandel herbeizuführen, sieht er als eine Aufgabe, die es in Zukunft zu bearbeiten gilt. Hans sieht darüber hinaus jedoch auch im Bereich der computerspielbezogenen Medienpädagogik Handlungsbedarf für die Zukunft. Er macht das Erfordernis aus, dass es qualitätssichernder Instrumente in der Ausbildung hinsichtlich qualitativer Standards für medienpädagogische Projekte bedarf, da es zu oft ‚irgendein tougher Pädagoge sich unter der Dusche hat einfallen lassen und dann sagt, cool, das möchte ich umsetzen‘ (Interview 9, Z. 158f) und daher ‚beim Erstellen nicht immer die Qualität gegeben‘ (ebd., Z. 161) sei. Die Qualitätssicherung, die Hans dabei anstrebt ist eine direkte Antwort auf die selbst diagnostizierte Problemstellung. Darüber hinaus artikuliert er damit aber auch den Anspruch, dass die eigene Perspektive maßgebend und handlungsleitend für die computerspielbezogene Medienpädagogik sein sollte und beansprucht für sich selbst, Standards setzen zu können.

Nachdem die Problematisierung von Computerspielen in der öffentlichen Besprechung von Computerspielen deutlich nachgelassen hat und die Thematisierung von Lernchancen und Kulturtopoi zugenommen hat, stellt sich für die interviewten Medienpädagog*innen die Aufgabe, innerhalb der Disziplin der Medienpädagogik die Deutungshoheit weiter zu beanspruchen, die sie bereits im Diskurs für sich proklamiert haben. Im Kapitel über die Kritik am Deutungsmuster der ‚Optimierung von Lernchancen‘ hat sich gezeigt, dass in der pädagogischen Diskursarena beide Positionen des Gegendiskurses miteinander in Konkurrenz zueinanderstehen, wie Computerspiele definiert werden und welche Ansprüche an deren ‚medienangemessene‘ pädagogische Nutzung damit verbunden sind. Da es nach den Interviews zu urteilen dabei jedoch vorwiegend um fachliche Präferenzen geht, konzentrieren sich Vorstellungen zu Themen, die über die Dauer des Diskurses hinaus gehen, eher generalisiert um die Bedeutung von Computerspielen in der Medienpädagogik, Thematisierung von Chancen und Umgang mit Skepsis pädagogischer Fachkräfte.

8.2.7. Zusammenfassung

Die interviewten Medienpädagog*innen rezipieren sowohl Deutungsmuster des

Problemdiskurses als auch des Gegendiskurses und greifen diese in ihrer fachlichen Positionierung auf. Dabei lassen sich unterschiedliche Kopplungspunkte feststellen, durch die medienpädagogische Fachkräfte an diskursive Deutungsmuster anschließen. Dadurch ist es ihnen möglich, sich im Rahmen der Selbstbeschreibung ihres pädagogischen Handelns, ihrer professionellen Identität und ihrer Handlungsfelder in gesellschaftlichen Deutungskämpfen zu erzählen. Die diskursiven Deutungsmuster werden dabei sowohl als Erzählanlässe als auch als Erzählbausteine genutzt, um die eigene fachliche Position zu kennzeichnen. Gleichzeitig fungieren diese Kopplungspunkte jedoch auch als Filter, da diskursive Deutungsmuster im Prozess deren Aneignung und der Positionierung transformiert werden.



Die herausgearbeiteten Kopplungspunkte zwischen Gegendiskurs, Problemdiskurs, Dispositiv und professionellem Deutungswissen der medienpädagogischen Fachkräfte sind (1) die eigene fachliche Positionierung, (2) die Deutung des im Diskurs verhandelten Phänomens, (3) die Re-Interpretation pädagogischer Handlungsfelder, (4) das Selbstverständnis als verantwortliche

Fachkraft und (5) als Problembearbeiter*in und (6) die Relationierung zum System des Jugendmedienschutzes. Zwar können die interviewten medienpädagogischen Fachkräfte als Akteur*innen des Gegendiskurses beschrieben werden, dennoch knüpfen sie in vielfacher Weise auch an den Problemdiskurs und das Dispositiv des Jugendmedienschutzes an. Die Eigenwilligkeit ihrer fachlichen Positionierung im Diskurs ist Resultat dieser Verwobenheit in unterschiedliche diskursive Problem- und Deutungsmuster und deren eigenwillige Interpretation und Synthetisierung zu ihrem fachlichen Selbstverständnis. Mit dieser fachlichen Positionierung intervenieren die interviewten Medienpädagog*innen in den Diskurs und versuchen dort wirksam zu werden und ihrer Position Geltung zu verschaffen. Moderiert sind diese Umdeutungen diskursiver Deutungsmuster und Interventionen in den Diskurs einerseits durch eine selektive mentale Reproduktion des Diskurses, die manche Elemente des Diskurses nicht als solche wahrnimmt und gewisse Deutungskämpfe dezentriert. Andererseits wird dabei ein Ringen um Aufrechterhaltung von Handlungsfähigkeit und Wahrung von Autonomievorstellungen während des eigenen fachlichen Handelns und der Veränderungsbestrebungen der medienpädagogischen Fachkräfte im Diskurs sichtbar.

(1) Die interviewten Medienpädagog*innen investieren im Rahmen ihrer fachlichen Positionierung am deutlichsten in die diskursive Subjektposition des/der ‚Kurator*in der Spielpraxis‘, realisieren diese jedoch nur selektiv, indem Perspektiven der Ästhetisierung und Kulturalisierung durch Verknüpfung mit Kunst- und Kulturtraditionen und -betrieben oftmals nur am Rande bearbeitet werden und stattdessen die Verbindung von Spielhandeln und Gaming-Kultur als auch die Handlungsorientierung medienpädagogischer Praxis vordergründig thematisiert werden. (2) Sie deuten das Phänomen des Medienhandelns und der Mediengewalt als Spielhandeln, was eine weitgehende Abstraktion von Medienwirkungsannahmen darstellt. Dennoch werden in der Besprechung von Mediengewalt vielfache Grenzmarkierungen sichtbar, die vielfach durch die spieltheoretische Betrachtungsweise moderiert sind, jedoch Problematisierungen von Medienhandeln in Analogie zum Deutungsmuster Risiko formulieren und ebenfalls Skepsis gegenüber der unkontrollierten (oder in diesem Fall nicht pädagogisch begleiteten oder angeleiteten) Nutzung von Mediengewalt ausdrücken. (3) Ihrem fachlichen pädagogischen Handeln gehen sie in Handlungsfeldern der Jugendmedienarbeit nach, die sie im Horizont diskursiver Deutungsmuster re-interpretieren (Diskursivisierung pädagogischer Handlungsfelder) und sich damit gleichzeitig den Diskurs pädagogisch aneignen (Pädagogisierung des Diskurses). So werden Elternarbeit, Multiplikatorentätigkeiten und öffentlichkeitswirksame Projekte im Rahmen unterschiedlicher Pädagogiken als Interventionen in Generationenkonflikte, Spieler*in-Nicht-Spieler*in-Konflikte oder Etikettierungsprozesse re-interpretiert. Gleichsam nehmen sie eine

Diskursivierung pädagogischer Praxiskonzepte vor. Die Medienkompetenzförderung von Jugendlichen erlangt Bedeutungen höherer Ordnung, da Jugendliche nicht nur Medienkompetenz erwerben, sondern artikulationsfähig in diskursiven Arenen gemacht werden. Auf diese Weise wird medienpädagogisches Handeln in Handlungsfeldern mit gesamtgesellschaftlichen Deutungskämpfen verknüpft. Darüber hinaus ist dies ein funktionaler Akt für die Medienpädagog*innen, da es ihnen durch die Re-Interpretation des Diskurses als Akteur*innenkonstellation möglich ist, diese pädagogisch bearbeitbar zu machen und im Rahmen ihrer eigenen pädagogischen Handlungsfelder im Diskurs wirksam zu sein. Dabei schließen die Re-Interpretationen pädagogischer Handlungsfelder teilweise an diskursive Appelle an, bauen diese jedoch aus und verknüpfen sie mit konkreten Situationswahrnehmungen und professionellen Selbstverständnissen.

Gleichzeitig schließen die medienpädagogischen Fachkräfte auch jenseits der Phänomendeutung an Problemmuster des Problemdiskurses an. (4) Die interviewten Medienpädagog*innen begreifen sich als verantwortliche pädagogische Fachkräfte, die um die Selbstsorge Jugendlicher in ihrer mediatisierten Lebenswelt bemüht sind und die Verantwortungsappelle im Problemdiskurs rezipieren und als Verständigungsorientierung erwachsener Perspektiven an Jugendliche weitergeben. Diese werden jedoch dahingehend transformiert, dass eine stärkere In-Verantwortung-Nahme Erwachsener bei gleichzeitiger Entlastung Jugendlicher stattfindet. Diese In-Verantwortung-Nahme wird jedoch als vorsichtige, didaktisch mehrfach optimierte Praxis des Lehrens in Expert*innen-Laien-Verhältnissen betrieben, wodurch die eigene Handlungsfähigkeit trotz Verschiebung von Verantwortlichkeiten zu Ungunsten ihrer erwachsenen Adressat*innen gesichert wird. Durch die Selbstwahrnehmung und -darstellung als verantwortliche Fachkraft ist es zudem möglich eine Verantwortungsüberlassung einzufordern und sich so mehr Handlungsspielräume zu erschließen. (5) Gleichsam sind die medienpädagogischen Fachkräfte weiterhin als Problembearbeiter*innen für diskursiv markierte Problemwahrnehmungen adressierbar. Diese Anschlusskommunikation sichert ihnen den Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen und stabilisiert ihren Status als zuständige Ansprechpartner*innen und Problembearbeiter*innen im Diskurs und in pädagogischen Handlungsfeldern. Diese Adressierbarkeit wird im Gegenzug durch eine Beschränkung auf subversive oder rechtskonforme Widerständigkeit stabilisiert. Gleichzeitig eröffnet diese Sicherung von Handlungsspielräumen und Zuständigkeiten auch Räume für Deutungsverschiebungen. Im Rahmen eines Opportunismus der Uneindeutigkeit wird durch schillernde und deutungsoffene Begriffe wie lebensweltliche Probleme, Medienkompetenzförderung, Jugendmedienschutz einerseits Anschluss an Problemperspektiven gesichert und andererseits von den interviewten Medienpädagog*innen diese

Begriffe mit anderen Bedeutungen versehen als von Geldgeber-, Auftraggeber- oder Sprecher*innen im Diskurs vorgesehen.

(6) Den im Dispositiv des Diskurses eingeschriebene Effekt der Erschwerung handlungsorientierter Medienpädagogik durch verbindliche Kennzeichnung von Trägermedien wird von den interviewten Medienpädagog*innen nicht als gewordener und damit auch veränderbarer Teil des Diskurses, sondern als gesetzliche Rahmenbedingungen pädagogischen Handelns betrachtet. Dass im Diskurs die staatliche Ressource Recht zu ihren Ungunsten verschoben wurde, nehmen sie größtenteils nicht als Element des Diskurses wahr. Das ist dadurch erklärbar, dass der Jugendmedienschutz bereits vor dem Diskurs eine etablierte Regulierung ihres pädagogischen Handlungsfeldes war und damit Veränderungen in dem Feld in den Rahmen normaler gesetzgeberischer Tätigkeiten fällt. Darüber hinaus spielen jedoch auch die Selbstbeschreibung als verantwortliche Fachkraft und die Verbindlichkeit des Dispositivs eine Rolle. Eine Zuegewandtheit und fürsorgliche Haltung gegenüber den Adressat*innen des pädagogischen Handelns gehört zum Kernbestandteil pädagogischer Professionen. Es stellen sich medienpädagogischen Fachkräften Fragen, ob gewisse Kompetenzen bereits vorausgesetzt werden können und damit Souveränitäten im Umgang mit Computerspielen gegeben sind oder geschaffen werden müssen (siehe Kapitel 2). Dabei verschränkt sich das Dispositiv des Jugendmedienschutzes mit professionellen Aufgaben pädagogischen Handelns. Die Verbindlichkeit des Jugendmedienschutzes und damit verbundene rechtliche Sanktionsdrohungen erfordert es von medienpädagogischen Fachkräften sich dazu zu positionieren, was sich daran zeigt, dass die Fachkräfte um die Darstellung der Legitimität und Legalität des eigenen medienpädagogischen Handelns im Rahmen des Jugendmedienschutzes bemüht sind. Gleichzeitig ist das Dispositiv so bedeutsam, dass die interviewten Medienpädagog*innen selbst ihre eigene Wirkmächtigkeit als besseren oder moderneren Jugendmedienschutz entwerfen. Das stellt jedoch ebenso eine autonomisierende Entlastungsinterpretation dar, weil sie die Verwirklichung eines modernen Jugendmedienschutzes aus ihrem eigenen Handlungsrahmen exkludieren und er nur in Form eines hypothetischen Entwurfs als symbolische Aufhebung der Widersprüche angeführt wird. Die sich aus dem Jugendmedienschutz ergebenden Verantwortungsstrukturen gegenüber Jugendlichen treffen dabei besonders medienpädagogische Fachkräfte in solchen Organisationsformen medienpädagogischen Handelns, die ihren Handlungsrahmen nicht selbst mitkonstituieren, sondern durch eine Kontinuität der Kontakte, der Verflechtung mit Eltern und der intensivieren Kenntnis der Lebenswelt der Adressat*innen mit der generalisierten und nicht medial spezifizierten Lebenswelt ihrer Adressat*innen pädagogisch arbeiten.

Ihre Intervention in den Diskurs vollziehen die interviewten Medienpädagog*innen auf Basis

dieser multiplen Rezeption und Transformation diskursiver Deutungsmuster und dispositiver Strukturen, die sie zu einer eigenen fachlichen Position verdichten, die als ‚verantwortliche Kurator*innen der Spielpraxis‘ beschrieben werden kann. Die Subjektposition der ‚Kurator*in der Spielpraxis‘ wird mit eigenwillig interpretierten diskursiven Verantwortungspapellen synthetisiert, die im Horizont von Maximen der (Medien-)Pädagogik und Rahmenbedingungen des medienpädagogischen Handelns gedeutet werden. Auf diese Weise wird eine spezifisch medienpädagogisch situierte hybride Positionierung zwischen Problem- und Gegendiskurs ausgebildet. Die medienpädagogischen Fachkräfte intervenieren dabei vorwiegend in der Schnittstelle ‚Problemdiskurs vs. Gegendiskurs‘ in den Diskurs. Sie nehmen den Diskurs vorwiegend über die Problemmuster ‚Gefahr‘ und ‚Risiko‘ wahr, wodurch sie diesen im Bild einer öffentlichen Moralpanik (vgl. Ferguson/Beaver 2016) verorten und die eigene Position als rationalen Gegenentwurf präsentieren. Diese mentale Rekonstruktion des Diskurses folgt einer erfolgreichen Diskursstrategie, den eigenen Standpunkt als wissenschaftlich begründet und rational und Gegenpositionen als interessen-, emotionsgeleitet oder irrational darzustellen. Das führt jedoch dazu, dass sie den Diskurs weniger als Diskurs um die Definition von Computerspielen in der Mediengesellschaft wahrnehmen, sondern als Verbotsdiskurs, wodurch Prioritäten für Wahrnehmung und Handeln primär auf die argumentative Verteidigung ausgerichtet sind. Zwar haben sie vereinzelt Positionierungen und Initiativen in der Schnittstelle ‚Gegendiskurs vs. Gegendiskurs‘ unternommen, diese jedoch zumeist als fachliche Präferenzen gerahmt und nur in einem Fall als Handlungsfeld zur Diskursintervention. Es überwiegen auch in pädagogischen Handlungsfeldern und gegenüber pädagogischen Fachkräften Vorstellungen über den Abbau von medienkritischen Positionen. Explizite Versuche, nach Merkert die ‚medienangemessene‘ (Merkert 1992) pädagogische Nutzung von Computerspielen zu definieren und damit auch innerhalb des Gegendiskurses um eine Hegemonie der Spieldefinition von Computerspielen und dessen Implikationen für die pädagogische Nutzung von Computerspielen zu ringen, bleiben aufgrund der selektiven mentalen Reproduktion des Diskurses weitgehend marginalisiert.

Neben der Re-Interpretation medienpädagogischer Handlungsfelder als Orte der Intervention in den Diskurs nehmen die Medienpädagog*innen auch direkt Sprecher*innenpositionen im Diskurs ein, indem sie sich auf Homepages oder in Fachmedien äußern oder Vortragstätigkeiten sowohl vor Fachpublikum als auch in der Öffentlichkeit halten. Die Medienpädagog*innen sahen sich in den Publikumsmedien jedoch wenig repräsentiert und sahen wenig Chancen dort ihrer eigenen Position Gehör zu verschaffen. Deswegen dominieren in den Erzählungen über die eigene Wirkmächtigkeit Berichte über Kommunikationskanäle, über die sie ein gewisses Maß an Kontrolle haben. Auch in der Einnahme von Sprecher*innenpositionen ist eine

Pädagogisierung sichtbar, indem von ihnen versucht wird, Lehr-Lern-Settings herzustellen, in denen durch stellvertretende Deutungen wie in der Pädagogik der Ludologie versucht wird, Einfluss auf die Sichtweise ihrer Rezipient*innen zu nehmen. Aufgrund von Verschiebungen der Deutungshoheiten im Diskurs, der dort inszenierten Möglichkeiten, Sprecher*innenpositionen einzunehmen, und der Handlungsspielräume durch die Anrufung als Problembearbeiter*innen bedauern die interviewten Medienpädagog*innen ein Ende des Diskurses. Es ist ihnen ohne diese Stütze öffentlicher Kommunikation nur mehr sehr bedingt möglich, die gesamtgesellschaftliche Bedeutung ihrer eigenen Position und Praxis herzustellen. Darüber hinaus wird mit dem Nachlassen der öffentlichen Problemwahrnehmung auch deren Rolle als Problembearbeiter*innen brüchig und Ressourcen und Stellen werden knapper. Die Institutionalisierung ihrer Position und Praxis war insbesondere aufgrund der geringen Institutionalisierung medienpädagogischer Handlungsfelder teilweise diskursgebunden, weswegen eine Dauerthematization ihrer eigenen Position nach dem Nachlassen öffentlicher Aufmerksamkeit prekär geworden ist.

Die Annahme, dass Fachkräfte im Hinblick auf die Verwendung diskursiven Wissens fachliche Angemessenheitsurteile als Relationierungspraxis fällen, kann in Rahmen der Deutungsmusteranalyse bestätigt werden. Die Zurückweisung der Deutungsmuster ‚Gefahr‘ und ‚Risiko‘ wird sowohl als fachliches Urteil der Bearbeitung nicht-wirklicher Probleme gerahmt als auch als unwahre Tatsachenbehauptung durch das Verkennen des Spielcharakters von Computerspielen. Es wird daher sowohl die fachliche Korrektheit diskutiert und damit Kriterien wissenschaftlichen Wissens herangezogen als auch die Angemessenheit der diskursiven Deutungen für die Adressat*innen medienpädagogischen Handelns und das damit einhergehende pädagogische Handeln. Hierbei werden Kriterien der Verträglichkeit von Deutung, Adressat*in und pädagogischem Handeln herangezogen, die aufgrund vielfältiger Passungskonflikte umfangreich kritisiert werden. Die Kategorie der ‚wirklichen Probleme‘ verweist darauf, dass die Medienpädagog*innen die Deutung von Gewaltdarstellungen in Computerspielen als Medienwirkung nicht als passende Relationierung von Phänomen und Adressat*innen ansehen. Mit dem Verweis auf die alltagsweltliche Relevanz von ‚wirklichen Problemen‘ wird die Anwendbarkeit des Deutungswissens von Computerspielen als Spiele und der Charakterisierung der medialen Lebenswelt der Adressat*innen gegenüber dessen Problematisierung als Medienwirkung hervorgehoben und damit diese Relationierungen als Passungen zu einem tragenden Argument für die Medienpädagog*innen.

Die Wahrnehmung von Wissen als diskursivem Wissen wird dabei durch das Kriterium der

gesamtgesellschaftlichen Relevanz und durch den Austragungsort der Auseinandersetzungen moderiert. Dabei folgen sie einer Logik fachlicher Nähe und Distanz. Solche Deutungen, die in der Öffentlichkeit zirkulieren oder eher disziplinärer sind, werden eher als gesellschaftliche Deutungskämpfe wahrgenommen, als Wissen, das ihnen selbst und ihrer Profession fachlich näher ist. Durch die vielfältigen moralisch qualifizierten Verantwortungsaufträge, denen sich die interviewten Medienpädagog*innen ausgesetzt sehen, ist dieses Wissen jedoch auch aufdringlicher und fordert Positionierungen mit gesellschaftlichen Geltungsansprüchen heraus. Durch Deutungen des Gegendiskurses sehen sich die interviewten Medienpädagog*innen dabei nicht gleichermaßen herausgefordert.

Im Rahmen ihrer fachlichen Positionierung argumentieren die Interviewten vorwiegend unter Rückgriff auf Wissensbestände der Game-Studies. Neben den Game-Studies als Deutungswissen, wird Organisationswissen der Sozialen Arbeit (Lebensweltorientierung, Maximen der offenen Kinder- und Jugendarbeit) und der Pädagogik (Kulturelle Bildung, Erlebnispädagogik) und Medienpädagogik (Handlungsorientierte Medienpädagogik, Generationenthematisierung als digital divide) aktiviert, um die Adressat*innen ihres pädagogischen Handelns zu konstruieren, sich fachlich zu positionieren und die eigene Praxis zu legitimieren. Auffällig ist, dass die interviewten Medienpädagog*innen weniger explizit auf den Ansatz der handlungsorientierten Medienpädagogik Bezug nehmen, als auf das aus der Sozialen Arbeit hervorgegangene Konzept der Lebensweltorientierung und Wissensbestände der Game-Studies, um die Problem- und Deutungsmuster des Diskurses zu kritisieren und um das Medienhandeln von Jugendlichen zu deuten. Da das Konzept der Lebensweltorientierung und der spieltheoretische Ansatz der Medienpädagogik nicht nur Referenzpunkte für die Zurückweisung von Deutungsmustern sind, sondern gleichzeitig Handlungskonzepte pädagogischen Handelns, erlauben sie den Medienpädagog*innen gleichzeitig eine eigenwillige Ausarbeitung ihrer pädagogischen Praxis. In der Konzeption und begrifflichen Ausgestaltung ihrer pädagogischen Praxis sind so bereits latente Sinnstrukturen eingebaut, die zur Abgrenzung diskursiver Deutungsmuster aktiviert werden können und im hier vorliegenden Fall manifest auch so genutzt werden.

8.3. Ergebnisse der Subjektivierungsanalyse

In der Deutungsmusteranalyse und der Thematisierung der Verstrickung der interviewten Medienpädagog*innen in den Diskurs wurde durch die Pädagogisierung der diskursiven Konfliktkonstellation durch unterschiedliche Pädagogiken deutlich, dass die Interviewten dadurch Autonomiebehauptungen gegenüber den Zugriffen und Erwartungen an ihr pädagogisches Handeln und ihre Problemdefinition formulieren. Diese unterschiedlichen Pädagogiken zeigten dabei bereits unterschiedliche Modi der Verantwortungszuschreibung und Konfrontativität und stellen so auch unterschiedliche Relationierungsweisen zu Deutungsmustern und Adressat*innen und Akteur*innen im Diskurs dar. Diese stehen zwar nicht isoliert nebeneinander, werden aber von den Interviewten in Schwerpunktsetzung und mit spezifischen Mischverhältnissen vertreten. Es lassen sich daher anhand der Pädagogiken unterschiedliche Relationierungsweisen ausmachen. Diese sollen im Anschluss im Rahmen von Einzelfalldarstellungen vorgestellt und diskutiert werden. Dabei soll vor allem diskutiert werden, welche Rolle dabei der Diskurs in der berufsbiographischen Selbsterzählung spielt, inwiefern der Diskurs Einfluss auf berufsbiographische Orientierungen der interviewten Medienpädagog*innen genommen hat und inwiefern sie das Deutungsspektrum des Diskurses darin integriert haben. Dabei handelt es sich nicht um eine klassische Typenbildung, da die Heterogenität des Samples hierfür zu gering ist und eine Typenbildung für die Beantwortung der Fragestellung nicht erforderlich ist. Dafür werden drei Einzelfälle näher dargestellt, die ihre pädagogische Praxis und Handlungsmaximen schwerpunktmäßig in den jeweiligen Pädagogiken beschreiben.

Pädagogik der intergenerationalen Verständigung

- Maria

Pädagogik der Ludologie

- Sven

Pädagogik der Anerkennung

- Uwe

Zur Diskussion des Zusammenhangs von berufsbiographischer Orientierung und Diskurs werden insbesondere vier Aspekte in Augenmerk genommen: 1. die berufsbiographische Adhoc Erzählung darüber, wie sie zu ihrem Handlungsfeld gekommen sind; 2. die Positionierung zu

den unterschiedlichen Deutungsmustern im Diskurs; 3. an welche diskursive und/oder disziplinäre Wissensbestände dafür angeschlossen wird; 4. Zuletzt geht es darum, von welchen Auswirkungen des Diskurses auf das eigene Handeln berichtet wird und wie die eigenen pädagogischen Maximen im Deutungsspektrum des Diskurses prospektiv entworfen werden.

Dafür werden vor allem die Einstiegs- und Abschlussfragen der Interviews herangezogen. Mit der Einstiegsfrage sollen die berufsbio-graphischen Orientierungen herausgearbeitet werden. Die Einstiegsfrage lautet in einer beispielhaften Formulierung:

Interviewer: „Dann die erste Frage ist mal, wie es eigentlich dazu gekommen ist, dass du mit Computerspielen und Jugendlichen gearbeitet hast und wie es sich entwickelt hat?“ (Interview 8, Z. 1-2)

Die Einstiegsfrage zentriert die berufsbio-graphische Selbsterzählung nicht nur auf eine Abfolge von Stationen auf dem Weg einer Berufslaufbahn, sondern stellt die Frage nach dem Weg zu einem thematisch spezifizierten Handlungsfeld. Die Frage suggeriert, dass es einen konsistenten Weg zum aktuellen Handlungsfeld geben kann und dass dafür das Thema Computerspiele ein ausschlaggebender Grund sein könnte. Entsprechend wird eine thematisch an Computerspielen und Jugendlichen ausgerichtete Erzählung nahegelegt. Nicht überraschend erzählen daher alle Interviewten von ihrer eigenen Mediensozialisation und berichten vielfach von der Rolle, die Computerspiele für ihre Kindheit respektive Jugend gespielt haben. Diese für die Fragestellung durchaus relevante Spezifizierung der berufsbio-graphischen Einstiegsfrage provoziert einen Bericht spezifizierter Erfahrungsaufschichtungen, die für die eigenen Positionen, Orientierungen und Haltungen von Relevanz seien. Daher können in der Betrachtung der Prozessstrukturen der beruflichen Karriere und ihres Verlaufs die Beziehungen zwischen thematisch spezifischen Relevanzen und berufsbio-graphischen Relevanzen herausgearbeitet werden. Die Abschlussfrage soll eine Erzählung über hypothetische Zukunfts- und Praxisentwürfe anregen. Es wurde ein hypothetischer Frageentwurf gewählt, da dieser einschränkende Bedingungen als außer Kraft behaupten kann und für die Interviewten dadurch stärker eine Erzählung anhand der berufsbio-graphischen Motive und der Praxis- und Veränderungsansprüche nahegelegt wird. Eine beispielhafte Formulierung dafür lautet:

Interviewer: „Ich hab noch so ne finale Abschlussfrage, so wild ins Blaue gedacht, so. Was würdest du denn gerne medienpädagogisch oder was für ein Projekt würdest du eigentlich gerne machen, wenn du jetzt, sagen wir mal, unbegrenzten Spielraum hättest. Alles Geld,

alles Personal, alles was auch immer. Gibts irgendwas, was du noch gerne machen würdest oder hast du schon alles gemacht?“ (Interview 6, Z. 1034-1038)

Die Frage leitet nach Abschluss aller vorherigen Frage das baldige Ende des Interviews ein. Sie legt nahe, dass die Berufsbiographie noch nicht zu Ende ist und ihr weiterer Verlauf im Rahmen der Medienpädagogik und womöglich der pädagogische Projektarbeit situiert ist. Dabei wird auf einen hypothetischen Zukunfts- und Praxisentwurf verwiesen, der insbesondere dadurch seinen hypothetischen Charakter erhält, weil er keine einschränkenden Bedingungen vorweist. Dabei werden mit Geld und Personal Ressourcen angesprochen, die womöglich nötig wären, um eigene Ansprüche trotz fehlender Rahmenbedingungen umzusetzen. Die Frageformulierung hat die meisten Interviewten dazu veranlasst, einen Zukunftsentwurf zu formulieren, in dem sie nochmals die von ihnen als relevant gesetzten pädagogischen Maximen im Hinblick auf zukünftiges medienpädagogisches Handeln und die von ihnen ausgemachten gesellschaftlichen Anforderungen oder persönlichen Ambitionen resümierten. Nachdem zum Zeitpunkt des Interviews die Hochzeiten der Problematisierungsphasen des Diskurses bereits deutlich nachgelassen hatten, kann anhand von Zukunfts- und Praxisentwürfen deutlich werden, inwiefern das Deutungsspektrum des Diskurses oder einzelne Deutungsmuster des Diskurses auch für weiteres pädagogisches Handeln oder berufsbiographische Ansprüche Relevanz besitzen.

8.3.1. Fallanalyse Maria

Auf die Einstiegsfrage, wie es dazu kam, dass sie mit Jugendlichen und zum Thema Computerspiele arbeitet, antwortet sie, „dass ich mir das Thema gezielt ausgesucht habe, weil ich mich halt schon immer für Computer und Technik begeistert hab“ (Interview 8, Z. 4f) und, weil „[ich, M.L.] dann eben Sozialpädagogik studiert hab“ (ebd., Z. 6) und sie danach geschaut hat, „wie kann man das alles zusammenbringen“ (ebd., Z. 7). Dieses gezielte Suchen der Verbindung von Technikinteresse und Sozialer Arbeit hat seine erste Passung dann in einer Stelle in der offenen Kinder- und Jugendarbeit in einem auf Medienpädagogik fokussierten Jugendzentrum gefunden. Die thematische Fokussierung auf Computerspiele erklärt Maria dadurch, dass

„es dann relativ schnell klar war, dass wir große Gestaltungsspielräume haben mit dem, was wir so machen und natürlich für die Jugendlichen das Thema Nummer eins eben Computerspiele war, die dort die Einrichtung besucht haben //mhm// und wir dann geguckt haben, wie kann man das aufgreifen“ (ebd., Z. 9-12).

Das Zusammentreffen von großen Gestaltungsspielräumen und die Prioritäten der Jugendlichen auf dem Thema Computerspiele haben dann dazu geführt, dass Maria und ihre Kolleg*innen auf eigene Art versucht haben, dieses Interesse zu bedienen. Maria erklärt die Schwerpunktlegerung auf Computerspiele damit zuvorderst über das Interesse der Jugendlichen, nicht über eigene (berufs-)biographische Prioritäten. Die Gestaltungsspielräume werden auch in anderen Berufen von Maria positiv hervorgehoben. Diese drücken Freiräume im Zugriff auf die Themen Computerspiele, Medien und Technik aus, die für Maria eine große Rolle spielen und deutlich stärker als berufsbiographische oder gesellschaftliche Veränderungsansprüche von ihr thematisiert werden. Sie spezifizieren das ‚wie‘ der Auseinandersetzung und das Interesse der Jugendlichen thematisiert das ‚was‘ der medienpädagogischen Tätigkeiten. Die Zuwendung zum Interesse der Jugendlichen stellt sie mehrfach als die von ihr in den Vordergrund gerückte „Lebensweltorientierung“ (Interview 8, Z. 418) dar, die für ihr Handeln maßgeblich sei. Maria erzählt zudem als eine von drei interviewten Personen (davon auch die zwei Frauen im Sample) keine Geschichte, dass Computerspiele in ihrer Kindheit oder Jugend eine große Rolle gespielt haben und daher mit strukturgebend für ihre Berufslaufbahn waren. Dabei wird eine gewisse biographische Distanzierungsbewegung hinsichtlich des Gegenstandes Computerspiele deutlich. Maria stellt ihre Zuwendung zu Computerspielen als eine professionsorientierte Zuwendung aufgrund von Adressat*inneninteressen dar. Über ihre thematischen Präferenzen berichtet Maria im Rahmen ihrer eigenen Kindheit und Jugend im Interview nur unspezifisch mit ihrem schon immer vorhandenen Interesse für ‚Computer und Technik‘, Computerspiele werden dort nicht explizit erwähnt. Jedoch finden sich im Interview weitere Stellen, die auf das Technikinteresse hinweisen, wenn Maria von Projekten mit speziellen Eingabegeräten und von Escape-the-Room-Thematiken spricht oder eine Eingrenzung vornimmt, dass sie nur über Computerspiele spricht, da es sonst zu viel werden würde (vgl. ebd., Z. 70, 121ff, 163ff).

Während ihrer 10-jährigen Tätigkeit im Jugendzentrum beschreibt sie einen durch die Lebensweltorientierung strukturierten und vor allem an Projekten, Computerspielen und Computerspielthemen orientierten Ablauf. „Ganz am Anfang“ war das Hauptthema ‚World of Warcraft‘, „weil die Kids das alles gespielt haben“ (Interview 8, Z. 15f). Dann „sind wir eigentlich immer so mit der Entwicklung [der Spielinteressen der Jugendlichen, M.L.] mitgegangen“ (Interview 8, Z. 71f). Die Arbeit im Jugendzentrum war für Maria jedoch nur ein Zwischenschritt, denn für sie

„war eigentlich von Anfang an klar, dass ich halt nicht ewig in der Jugendarbeit bleiben

will. Also dass mir das sehr viel Spaß macht und dass ich auch immer diesen Kontakt zu Jugendlichen haben will. Aber dass man ja relativ schnell sehr alt für sie ist *(((schmunzelt)))* also ((lacht)), dass man ja dann doch irgendwie älter ist, plötzlich wie die Eltern *//mhm//* und die das dann zwar nicht so wahrnehmen, aber man selber einfach merkt, die Themen wiederholen sich natürlich. Man hat immer die gleichen Liebeskummengeschichten *//mhm//*, die man dann irgendwie vor zehn Jahren hatte und da war für mich einfach klar. Das kann ich ne Zeit lang machen und machs auch ne Zeit lang gerne und dann ist auch irgendwie ... auch irgendwann gut“ (Interview 8, Z. 132-140).

An ihrem Handlungsfeld bewertet Maria den Adressat*innenbezug zu Jugendlichen positiv, die mit der offenen Kinder- und Jugendarbeit jedoch einhergehende Repetitivität des pädagogischen Alltags als negativ. Maria sieht hier die Passung zwischen eigenen Gestaltungsansprüchen und den potentiell repetitiven Themensetzungen ihrer Adressat*innen als labil an, die nur für eine beschränkte Zeit für sie funktioniert. Hier zeigt sich die Schwierigkeit des Handlungsfeldes, da einerseits Themen einer generalisierten Lebenswelt in das medienpädagogische Handeln eintreten und damit keine klare Kontur ausschließlich medienpädagogischen Handelns mehr gegeben ist. Andererseits zeigt sich hier eine Reibung zwischen dem Anspruch eigener Gestaltung von Themen in Marias Arbeit und der starken Zuwendung zu ihren Adressat*innen und deren Themensetzungen. Da Maria sich sowohl für die praktischen als auch theoretischen Seiten des Themas interessierte, war es für sie „dementsprechend“ (ebd., Z. 142) klar, dass sie promovieren wollte. Nach dem Abschluss ihrer Promotion, die sie parallel zu ihrer Arbeit im Jugendzentrum verfolgt hat, hat sie einen weiteren Karriereschritt mit einer Professur begonnen, wo sie sich „nach wie vor viel mit Computerspielen beschäftigt“ (ebd., Z. 146f). Diese Stelle bewertet sie als „ganz schön, weil es keine so wirklich klaren Vorgaben gibt“ (ebd., Z. 147f). Auch bei dieser Arbeitsstelle werden die Freiheitsgrade und Gestaltungsspielräume als Bewertungsmaßstab angeführt, die Marias Interesse an Passung der Arbeitsstelle mit ihren eigenen pädagogischen Praxispräferenzen ausdrückt. Der Wechsel des Berufsfeldes war für Maria daher eher ein Aufstieg im selben Tätigkeitsbereich als eine Umorientierung, da weiterhin viele Parallelen zu ihrer Arbeit in der offenen Kinder- und Jugendarbeit bestehen. So arbeitet sie dort weiterhin mit Computerspielen und Technik, entwirft zusätzlich zu ihren sonstigen Aufgaben in Lehre und Forschung weiterhin Projekte und setzt diese mit Studierenden oder teilweise auch mit Jugendlichen um. Obwohl die Position als Professorin für sie eine Gelegenheit zur Nutzung von Sprecher*innenmacht darstellt, äußert sie keine Ambitionen, im Diskurs zu intervenieren.

Im Rahmen der berufsbiographischen Erzählung wird jeder Abschnitt der Erzählung, der den Ereignisablauf dokumentiert, mit einer Ergebnissicherung abgeschlossen, in die Biographieträger*innen ihre Identitätsvorstellungen und Zustandsveränderungen zum Thema machen. Darin wird deutlich, welche Vorstellungen sie darüber haben, wie sich ihre Erfahrungsaufschichtung in spezifischen Haltungen manifestiert haben. An Marias berufsbiographischer Erzählung und den darin formulierten Ergebnissicherungen lässt sich sehen, dass Maria in ihren unterschiedlichen Arbeitsstellen einen geplanten Ablauf ihrer Berufsbiographie verfolgt, der durch das Motiv der großen Gestaltungsspielräume verbunden wird. Die Ausrichtung ihrer Eigenmächtigkeit auf die eigenwillige Gestaltung von vorhandenen Themen und Strukturen korrespondiert mit Marias Zurückhaltung bei der Formulierung gesellschafts- oder disziplinpolitischer Bestrebungen. Nach Fritz Schütze handelt es sich bei solch einer biographischen Prozessstruktur um ein „biographisches Handlungsmuster“ (Schütze 1984, S. 92), bei dem der Erfahrungsablauf in der Beschreibung des Versuchs der Verwirklichung der eigenen Pläne besteht. Wie in Marias Erzählung ersichtlich wird, thematisiert die Biographieträgerin dominant ihre eigene Aktivität im Lebenslauf, begreift ihre Zukunftserwartung als Realisierungsraum, in dem sich ihre Ich-Identität realisiert, und passt ihre Interventionsmöglichkeiten in die Prozessstruktur ihres Lebenslaufs als Handlungsplanung flexibel an bereits erreichte Handlungsergebnisse an. Dieses biographische Handlungsmuster ist bei Maria durch das Element der Passung von Handlungsfeld und Praxispräferenzen moderiert und operiert an dem Dilemma zwischen eigenen Gestaltungsansprüchen und ihrer Maxime der Lebensweltorientierung.

Ihre Maxime der Lebensweltorientierung führt sie dabei auch als strukturgebend für ihre Positionierung zu diskursiven Deutungsmustern an und markiert dabei grundlegende Sinngebungen ihrer pädagogischen Praxis. In einer Erzählung zu Erwartungen, mit denen sie im Diskurs konfrontiert ist, berichtet Maria davon, dass:

„man, egal wo man war, immer erstmal erklären musste, warum mach ich das. Was ist Lebensweltorientierung. (2) Warum man nicht einfach sagen kann, es gibt keine Computerspiele oder sich nur mit den Gefahren beschäftigen kann, sondern eben beide Seiten sehen muss //mhm// und dass es auch um die Entwicklung der Jugendlichen geht, dass es darum geht, sie zu mündigen Bürgern zu erziehen, Medienkompetenz zu vermitteln und dass halt sowohl Politik als auch Eltern gegenüber sehr viel Arbeit und nen langen Atem erfordert hat“ (Interview 8, Z. 416-423).

Maria sieht sich im Diskurs konfrontiert mit den Erwartungen, Computerspiele als Gefahr zu sehen, und sieht sich in die Rolle gedrängt, ihre eigene Position erklären zu müssen. Dabei erklärt sie ihre Position nicht in klarer Opposition zur Gefahrenthematization, sondern betont, dass man ‚beide Seiten‘ sehen müsse. Maria erklärt die Gefahrenperspektive nur in ihrer Einseitigkeit und Ausschließlichkeit als unzutreffend, nicht die Perspektive als solche. Ihre eigene Position erklärt sie unter dem Stichwort der ‚Lebensweltorientierung‘, in der es ihr wichtig ist, „dass man auf Dinge eingeht, die die Jugendlichen beschäftigt“ (ebd. Z. 658). Diese Passage könnte nahelegen, dass Maria die Doppelperspektive der ‚Chancen und Risiken‘ einnimmt, die Sucht und Gewalt als Risiken und Lernmöglichkeiten als Chancen begreift. Doch die ‚Lebensweltorientierung‘ weist auf eine Differenz zur Risikoperspektive hin. Maria greift Probleme nicht als generalisierte Probleme der Medienwirkung auf, sondern als Probleme, die von Jugendlichen selbst artikuliert werden. So spricht Maria darüber, dass im Kontext von ‚World of Warcraft‘ Jugendliche auf sie zugekommen sind, die gesagt haben „sie haben irgendwie Probleme mit dem Spiel. Also sie merken, sie wollen lieber spielen, wie Hausaufgaben machen [...] und haben uns dann eben gebeten, dass wir irgendwas dazu machen, mit ihnen dazu arbeiten“ (ebd., Z. 18-21). Maria bearbeitet somit durchaus diskursiv markierte Problemfelder des Deutungsmusters Risiko, wie Mediensucht, erzählt es jedoch über den Modus der Lebensweltorientierung, dass sie auf bestehende Problemwahrnehmungen von Jugendlichen reagiert hat und diese Themen nicht selbst initiiert hat. Mediensucht und -gewalt werden nicht ausschließlich problematisiert. Wie an der Zusammenstellung eines Mediensuchtpräventionsprojektes in Nachfolge der Problematisierung des Alltagsverhaltens von Jugendlichen ablesbar ist, wird eine Risikothematisierung des Mediums ergänzt durch weitere pädagogische und kulturorientierte Themen. In Nachfolge von Zeitregeln für Spiele-Accounts, hat Maria „Machinima Videos mit denen gedreht“ (ebd. Z. 31) und „so kleine ja Zeichnungen, Kunstprojekte, drumherum entwickelt“ (ebd., Z. 31f). Diese Kombination von Risikothematisierung und Kulturthematization löst Maria durch eine Nachrangregelung auf, in der zuerst Probleme besprochen werden, diese jedoch dann durch kulturorientierte Praktiken ergänzt werden.⁸⁰ Das lässt sich an Marias

⁸⁰ Spieltheoretische Deutungselemente werden dagegen von Maria nur sporadisch genutzt, um damit das Handeln von Jugendlichen zu erklären. Zum Beispiel wird aggressives Verhalten in der Einrichtung auf den Wettbewerbscharakter eines Spieles, das zu dieser Zeit viele Jugendliche spielten, zurückgeführt (vgl. ebd., Z. 107f). Unter der Perspektive der Medienwirkung würde aggressives Verhalten als Folge der Rezeption medialer Gewaltdarstellungen und daran anschließender Effekte erklärt werden. Es handelt sich hier um eine spieltheoretische Deutung, da die Aggressivität als Folge spezifischer Spielregeln und daraus hervorgehender emotionaler Effekte erklärt wird.

Umgang mit Fortbildungen und Vorträgen ablesen, wenn sie versucht, Themen der ‚digitalisierten Lebenswelten‘ in Kontexten einzubringen, die das Thema ‚Mediensucht‘ behandelt haben. So berichtet Maria davon, wie sie in einem Vortrag, ohne dass es die Zuhörer*innen merken, „ihnen gerade //schmunzelt// ein anderes Thema mit reindrückt“ (ebd., Z. 758). Die JIM-Studien⁸¹, Funktionen von Spielen in der Entwicklung, Informationen zu digitalisierten Lebenswelten, Spielpräferenzen, übliche Spielmotive führt Maria in öffentlichen Kontexten an, um „erstmal einen Überblick [zu, M.L.] geben“ (ebd., Z. 769), bevor sie auf weitere Themen eingeht, und nutzt sie in Beratungskontexten, um Eltern die Normalität der Nutzungsweisen ihrer Kinder zu vergegenwärtigen: „Hier gucken se mal. Das sagt die Statistik, hier ist ihr Kind“ (ebd., Z. 501). Das funktioniere „dann ganz gut, wenn mans so aufbaut. Ja ... und dann am Ende zur Sucht kommt und sagt, okay, dann wirds kritisch. Bis dahin ists okay“ (ebd., Z. 776f). Maria berichtet davon, wie sie im Kontext eines Vortrags didaktisch eine Reihung vornimmt und subversiv, ohne dass die Zuhörer*innen es merken, ihnen eine Perspektive näherbringt, die der Gefahren- und Risikoperspektive eher zuwiderläuft. So gibt sie einen Überblick über Computerspiele, entdramatisiert Presseartikel durch den Vergleich mit Prüfstatistiken, spricht über Genre und Funktionen von Computerspielen und stellt das Thema Sucht erst ganz ans Ende. Diese Reihung läuft dem Versuch der Gefahren- und Risikoperspektive zuwider, Wahrnehmungsprioritäten im Hinblick auf Gefahren und Risiken zu setzen. Maria setzt dagegen andere Marker, indem sie zuvorderst die Computerspiele als Spiele (Genrebezeichnung) und die Jugendlichen (Funktion für die Entwicklung) in den Vordergrund rückt und den Rahmen der Normalität absteckt, bevor sie eine Grenze setzt, ab der in diesem Fall der Rahmen der Sucht erreicht ist. Die Ursache von Problematiken von Mediensucht und Mediengewalt sieht sie jedoch nicht im Phänomen der Medienwirkung. Stattdessen spricht sie davon, dass Computerspiele „eher noch mehr so als Coping-Mechanismus genutzt worden sind“ (ebd., Z. 314f). Der Verweischarakter von Computerspielen erklärt diese nur zu einem Symptom oder Indikator für anderes. Die Ursache für gewalttätiges Handeln verortet Maria eher in Übereinstimmung mit sozialpädagogischen Wissensbeständen in der Familie und dem sozialen Umfeld (vgl. ebd., Z. 327ff). Auch hier verschiebt Maria die Wahrnehmungspriorität von Mediengewalt und -sucht als Problem zu Mediengewalt und -sucht als Indikator für Probleme. Maria ist durchaus bereit, die sozialen und persönlichen Probleme rund um Mediengewalt und -sucht zu thematisieren, problematisieren und zu bearbeiten, jedoch tut sie das primär im Rahmen einer

⁸¹ Die Studienreihe ‚Jugend, Information, Medien‘ (JIM) ist eine seit 1998 jährlich durchgeführte quantitative Erhebung des Medienumgangs der Zwölf- bis 19-Jährigen in Deutschland.

sozialpädagogischen und kulturorientierten Pädagogik und einer Risikobearbeitung von Alltags- und Lebenswelten und nicht von Medienwirkung.

Den Bereich der Chancen lotet Maria ebenfalls nicht in der Gegenüberstellung von Chancen und Risiken als schulische Lerngelegenheiten aus. Zuvorderst steht Maria, wie jede*r der interviewten Medienpädagog*innen, dem Thema Lernen grundsätzlich positiv gegenüber, was für Personen aus dem pädagogischen Berufssegment typisch ist, da die Initiierung von Lernprozessen durch Erziehung oder Bildung letztlich das Kerngeschäft der Pädagogik darstellt. Maria versucht darauf zu achten, „wie kann man dieses Potential, das in den Spielen steckt, eigentlich nutzen und wie kann ich das nutzbar machen für die Soziale Arbeit“ (Interview 8, Z. 176-178). Das sozialpädagogisch orientierte Lernpotential sieht Maria beispielsweise in Aspekten wie der Förderung von Partizipation, in medienethischen Themen, in kreativen und künstlerischen Projekten (vgl. ebd., Z. 31ff, 180ff). Das angestrebte Repertoire an Lernprozessen orientiert sich damit nicht an dem Deutungsmuster ‚Optimierung von Lernchancen‘, sondern bezieht sich eher auf sozialarbeiterische und kulturorientierte Themen. Doch Maria markiert auch Grenzen ihres auf Lernen bezogenen Handelns. So ist es ihr wichtig, „dass man tatsächlich nicht guckt, was hätte ich als Pädagoge gerne, was sie lernen und was sie tun, sondern dass man eher schaut, was sind so die Themen, die die Kids mitbringen“ (ebd., Z. 658-660). Die Lebensweltorientierung fungiert hier auch als Regulativ für die Perspektive auf das Lernen. Darüber hinaus geht es ihr auch um „natürlich Spaß //lacht// ((lacht)). Nicht zu vergessen. Ich hasse es, wenn die erste Frage ist, was lernt man dabei“ (ebd., Z. 684-686). Maria nimmt damit zusätzlich eine spielorientierte Einschränkung des Zugriffs auf Lernmöglichkeiten vor, indem der Eigenwert des Spielens und der Unterhaltung herausgestellt wird, der unabhängig von pädagogischer Nutzbarmachung Legitimität beanspruchen dürfe.

Bereits die kulturorientierte Auslegung des Lernpotentials von Computerspielen deutet auf Marias Nähe zum Deutungsmuster ‚Kultur‘ hin, genauso wie die Deutung des Phänomens ‚Gewaltdarstellungen in Computerspielen. So macht sie mehrfach im Verlauf des Interviews deutlich, dass die Jugendlichen „dann schon relativ genau zwischen virtueller Gewalt und echter Gewalt“ (Interview 8, Z. 254-256) unterscheiden und sie die Gewaltdarstellung in Computerspielen „nicht so unbedingt als Gewalt wahrgenommen“ (ebd., Z. 253) haben. Maria kann nachvollziehen, dass Gewalt „schon immer fasziniert hat“ (ebd., Z. 298) und bringt dafür historische (Römer) und aktuelle Beispiele (Mixed Martial Arts). Sie beschreibt Gewalt dadurch, dass man „nen gewissen Spannungsaufbau habe und einen Entspannungseffekt dann wiederum“ (ebd., Z. 306f). ‚Gewaltdarstellungen in Computerspielen‘ werden damit nur als ein Ausdruck neben anderen kulturellen Repräsentationen der Inszenierung von Gewalt dargestellt und damit implizit

eine besondere Wahrnehmungspriorität dafür zurückgewiesen.

Darüber hinaus situiert Maria ihre Praxis in einem intergenerativen Setting. Medienpädagogische Projekte sind ihr wichtig gewesen, weil sie „gemerkt hat, wie weit diese Generationen auseinander sind“ (Interview 8, Z. 66f). Dabei fasst sie darunter nicht nur Projekte mit Jugendlichen und Eltern, sondern auch solche mit Lehrkräften oder Schulpsychologen. Sie selbst hat daher nach eigener Aussage eine Vermittlerinnenfunktion zwischen Erwachsenen und Jugendlichen eingenommen und „den Erwachsenen ein bisschen erklärt, was machen die Kids. Den Kids ein bisschen auch erklärt, warum reagieren die Erwachsenen manchmal so bescheuert“ (ebd., Z. 676-678). Es geht ihr darum den Generationendialog zu stärken, indem sie versucht ‚neutral‘ zu argumentieren, Projektkontexte zu schaffen, wo sich Eltern und ihre Kinder ‚auf neutralem Boden‘ unterhalten können und gegenseitiges Verständnis zu erzeugen.

Die Phänomenbeschreibung von ‚Gewaltdarstellungen in Computerspielen‘ als auch ihre eigene medienpädagogische Praxis relationiert Maria zum Deutungsmuster ‚Kultur‘ und der Maxime der Lebensweltorientierung und verortet es in einem intergenerativen Setting. Dabei aktualisiert sie im Deutungsmuster ‚Kultur‘ weniger die Ausprägung der spielmechanischen Auslegung von Computerspielen, sondern bezieht sich stärker auf den Kulturbegriff. Marias Ansatz der lebensweltorientierten Zuwendung zu Jugendlichen und Computerspielen entlang der Kulturdeutung von Computerspielen und Medienhandeln legt Maria weniger als Position des Gegendiskurses aus. Mit ihrer Kritik an den Deutungsmustern ‚Gefahr‘ und ‚Risiko‘ positioniert sie sich zwar als Teil des Gegendiskurses, rahmt diese Position jedoch nicht als Intervention in den Diskurs, sondern als eine sachangemessene ganzheitliche Herangehensweise und Perspektive. Mit dem Ansatz der Lebensweltorientierung integriert sie sowohl die Chancen- als auch den Risikoperspektive in ihrer pädagogischen Selbstauffassung und Praxis, markiert jedoch auch Differenzen dazu und entdramatisiert deren Prioritätsattributionen. Mittels einer intergenerativen Interpretation des im Diskurs verhandelten Konflikts zwischen Akteur*innen ist Maria dabei an einem Ausgleich durch Verständigung interessiert. Auf diese Weise tritt Maria den diskursiven Subjektpositionen und Erwartungen an pädagogische Fachkräfte entgegen. Maria erwähnt den Diskurs eigeninitiativ in ihrer berufsbiographischen Einstiegssequenz, jedoch eher beiläufig. „Ja natürlich hatten wir zwischendrin auch noch sowas wie die Killerspieldebatte, die uns auch begleitet hat“ (Interview 8, Z. 43f). Sie misst dem Diskurs an diesen Stellen für ihre eigene Berufsbiographie einen nur geringen Stellenwert bei. Danach befragt, wie sie die Debatte um Gewaltdarstellungen wahrgenommen hat und welche Auswirkungen diese auf ihre Arbeit hat, antwortet Maria: „Es war so, dass es mir verdammt viel Arbeit gemacht hat ((lacht))

///**(lacht)**/// *und ziemlich gestresst hat“ (ebd., Z. 374f). Darüber hinaus erwähnt Maria, dass sie „sich sehr häufig sehr genau rechtfertigen musste dafür, dass man Jugendlichen Computerspiele anbietet“ (ebd., Z. 410f). Ihre Einrichtung sei in dem Zuge mal „als Drückerstube bezeichnet worden [...], weil wir kontrolliert Computerspiele abgeben“ (ebd., Z. 413f) Sie sei immer in einem „Erklärungsduktus“ (ebd., Z. 416) gewesen und ihr wurde vorgeworfen, „ich wäre von der Spieleindustrie gesponsort“ (ebd., Z. 401). Maria berichtet vorwiegend Gegebenheiten, die ihr wiederfahren sind und sie in ihrem pädagogischen Handeln oder ihre Einrichtung, in der sie gearbeitet hat, unter Druck gesetzt haben. Das hat jedoch nicht zur Handlungsunfähigkeit geführt oder nicht in eine negative Verlaufskurve gemündet, sondern stellte Herausforderungen dar, denen sie sich stellen musste. Dem auch durch Presseanfragen und viele Elternanfragen ausgelösten Stress in der Arbeit ist sie ausgewichen, indem sie diese Anfragen mehrheitlich abgelehnt hat. Dem Rechtfertigungsanforderungen hat sie sich jedoch entgegengestellt und entsprechenden Anfragen mit ihrer Lebensweltorientierung erklärend geantwortet, wobei das „einen langen Atem erfordert hat“ (ebd., Z. 422f). Diesen Druck quittiert Maria jedoch zumeist mit einem Lachen und weist ihm zumindest retrospektiv keine Dramatik zu. Gegenüber dem Rechtfertigungsdruck nimmt Maria zwei entlastende Interpretationen des Diskurses vor. Einmal hat sie gegenüber der öffentlichen Berichterstattung gemerkt, „wie wenig Ahnung die Leute, die darüber schreiben, eigentlich vom Metier haben“ (ebd., Z. 386f) und spricht ihnen damit die Kompetenz ab, über das Phänomen zu urteilen. Zum anderen beschreibt Maria die Problematisierung im Diskurs, als „ne einfache Lösung für ein komplexes Problem“ (ebd., Z. 392f) und sagt „Computerspiele, das neueste Medium, ist immer ein guter Sündenbock dafür“ (ebd., Z. 395f). Diese Interpretation mittels der Sündenbocktheorie ermöglicht es Maria, den mit der Moralisierung einhergehenden Vorwurf der Unverantwortlichkeit und Untätigkeit zurückzuspiegeln. Den Diskurs erlebt sie vorwiegend als eine Behinderung ihrer pädagogischen Arbeit im beruflichen Alltag, indem die dadurch ausgelösten Befürchtungen an sie gerichtet wurden.*

Durch ihre berufliche Stellung in einem Jugendzentrum haben sich jedoch einige spezifische an diesem Handlungsfeld angelehnte Herausforderungen und Zugriffe ergeben, von denen andere Interviewte nicht betroffen waren. Die Novellierung des Jugendmedienschutzes verbietet es durch die Verbindlichkeit der Kennzeichnung auch pädagogischen Akteur*innen, Kindern und Jugendlichen nicht für sie freigegebene Medien zugänglich zu machen. Das hat für pädagogische Fachkräfte in Jugendzentren andere Auswirkungen als auf Akteur*innen in Projektkontexten. Im Jugendzentrum ist man mit fluktuierenden und wechselnden Adressat*innengruppen unterschiedlicher Altersgruppen konfrontiert, mit denen man in der Regel dennoch

über einen längeren Zeitraum zu tun hat. Die Medienausstattung von Jugendzentren, insbesondere solchen die sich auf Mediennutzung spezialisieren, ermöglicht die Nutzung unterschiedlicher Spiele zur selben Zeit und die Spielauswahl aus einem zumeist vorstrukturierten Angebot obliegt dabei den Kindern und Jugendlichen. Zudem sorgen die Architektur, Struktur, Personalausstattung und die Maximen der Offenheit von Jugendzentren dafür, dass Kinder und Jugendliche oftmals nicht dauerhaft unter Beobachtung stehen. Daher erfordert die Novellierung des Jugendmedienschutzes von Jugendzentren eine Strategie für den Umgang mit Altersfreigaben von Computerspielen. Wie alle anderen Interviewten macht Maria deutlich, dass sie sich „halt immer sehr streng an diese Gesetze gehalten“ (Interview 8, Z. 570) haben. Das führte im Falle von Marias Jugendzentrum dazu, dass es keine offene Jugendeinrichtung mehr war, sondern eine teiloffene Einrichtung. Über den Zugang berichtet Maria: „Also auch wenn Jugendliche zu uns kommen wollten. Die müssen bei uns Clubmitglied werden. //mhm// Die Eltern müssen unterschreiben, dass sie zu uns kommen“ (ebd., Z. 423f). Die Mitgliedschaft als auch eine Differenzierung des Clubbetriebs nach Alter bis 12 (USK 0 und USK 6-Spiele können gespielt werden) und ab 12 (USK 12 Spiele können gespielt werden) sichern die Einrichtung gegenüber Anzeigen ab. Aufgrund der nicht vorhandenen Kontrolle von Onlinespielen (die USK prüft diese nicht und sie sind im Internet frei zugänglich⁸²) haben sie darüber hinaus weitere Sicherungsmechanismen eingeführt. „Dass wir uns die dann halt selber angeguckt haben, ein eigenes Bewertungssystem entwickelt haben“ (ebd., Z. 84f), das ähnliche Kriterien wie die USK anwendet. „Ist Gewalt zum Beispiel Selbstzweck oder gibt es irgendwie ein Ziel, weshalb ich Gewalt ausüben muss“ (ebd., Z. 86f). In dieses enge Korsett des Dispositivs Mediengewalt hat sich Maria eingefügt und über die Vorgaben hinaus dem Sinn des Jugendmedienschutzes gemäß weitere Sicherungsmaßnahmen gegenüber Onlinespielen ergriffen. Das kann einerseits durch Marias Überzeugung erklärt werden, die „den Jugendschutz in Deutschland ziemlich gut“ (ebd., Z. 548) findet, und dass die gegenüber Risiken ihrer Adressat*innen verantwortungsvoll handeln will, kann andererseits jedoch auch durch die Struktur des Handlungsfeldes und der pädagogischen Professionalität erklärt werden. Die Umsetzung des Jugendmedienschutzes in der Einrichtung und der Bildungs- und Erziehungsauftrag von Pädagog*innen legt den Mitarbeiter*innen eine gewisse Konstanz- und Konsistenzenerwartung⁸³ auf, dass die Regeln, die dort

⁸² Ab 2016, also erst nach der Durchführung des Interviews, wurden Onlinespiele gemäß dem Jugendmedienschutz-Staatsvertrag mit Altersfreigaben versehen. Anders als bei Trägermedien ist jedoch eine Kennzeichnung keine Bedingung für die Veröffentlichung, sondern diese erfolgt ausschließlich als Selbstverpflichtung der Betreiber.

⁸³ Diese Konstanz- und Konsistenzenerwartung ergibt sich auch aus dem pädagogischen Verhältnis zwischen

aufgestellt werden, nicht nur selektiv für Trägermedien gelten, sondern allgemeine Gültigkeit haben. Ansonsten würde liberales Verhalten gegenüber Online-Spielen die strikten Regeln gegenüber Trägermedien disqualifizieren. So berichtet Maria davon, dass sie in ihrer Einrichtung ein eigenes Bewertungssystem entwickelt haben“ (ebd., Z.96f), dass man ihnen auch erklären kann, warum man sagt, das Spiel geht nicht und das andere geht“, so „dass unsere Entscheidungen natürlich auch nachvollziehbar sind“ (ebd., Z. 94). Daher kann jenseits von persönlichen und fachlichen Überzeugungen kaum davon ausgegangen werden, dass sich Maria in diesem Bereich widerständig gegenüber dem Dispositiv verhält. In der altersdifferenzierenden Logik der Einrichtung versucht Maria jedoch trotzdem Mediengewalt pädagogisch bearbeitbar zu machen und nicht nur den Zugang dazu zu erschweren. Denn da hat sie „immer den Jugendschutz gehasst dafür, dass man tatsächlich nicht sagen darf, ich mach jetzt in einem pädagogischen Kontext ein Projekt dazu und wir spielen das auch, wir gucken uns auch Szenen an“ (ebd., Z. 242-245). Dafür haben sie mit der Rechtsabteilung ein Formular entwickelt, das ihnen für den Zeitraum einer geschlossenen AG die elterliche Personensorge übertragen lässt, um dann Spiele zu spielen, die nicht für das Alter der Jugendlichen freigegeben sind. Aufgrund des hohen Aufwandes dieses Weges kam diese Strategie jedoch nur selten zum Einsatz. Stattdessen wurden Ersatzstrategien eingesetzt, wie Projekte mit ausgedruckten Spielcharakteren, um über diesen Weg Mediengewalt zum Thema zu machen. Ein anderer Weg war es über die Strategie alternativer Medien Videos und Let's Plays für die Kommentierung von Gewaltdarstellungen durch andere Spieler*innen und die Wahrnehmung der Jugendlichen davon einzusetzen. Maria verfolgt daher weniger eine subversive als eine rechtskonforme Widerständigkeit, indem sie sich mit Überzeugung an die rechtlichen Rahmenbedingungen hält und von ihren pädagogischen Handlungsmaximen der Handlungsorientierung ablässt, wenn die Rechtskonformität in Frage steht.

Durch die kommunale Finanzierung des Jugendzentrums war sie durch den Diskurs nicht nur argumentativ unter Druck gesetzt, sondern auch durch die Machtgefüge der Verwaltung. Von entsprechenden Auswirkungen dieser Struktur berichtet Maria ausschließlich im Zeitraum der Wirkmächtigkeit des Diskurses. Selbst wenn sie in der Einrichtung Jugendliche hatten, die es hätten spielen können, haben sie intern verboten, Counterstrike zu spielen, das im Diskurs als ‚das‘ ‚Killerspiel‘ schlechthin markiert wurde. „Es ist zu gefährlich, wenn wir jetzt mit denen Counterstrike spielen und das kriegt irgendjemand mit und dann gibts den Presseartikel,

Erziehenden und Zu-Erziehenden. Erziehende repräsentieren darin zwangsläufig die gesellschaftliche Werteordnung und haben daher erschwerte Bedingungen dabei, durch Ausnahmen oder gute Gründe in spezifischen Fällen davon abzuweichen, wie das im privaten Leben üblich ist.

Killerspiele im [vorheriger Arbeitgeber] //mhm//, dann ist die Einrichtung passé“ (Interview 8, Z. 434-437). Das führte dazu, dass Maria „dann wirklich so politisches und strategisches Denken gegenüber pädagogischem Denken abwägen musste“ (ebd., Z. 437f). Die Einbindung des Jugendzentrums in politische Strukturen der Kommune hat Zugriffspunkte etabliert, die zwar nicht direkt auf die Ausrichtung der Einrichtung ausgerichtet war, aber eine Umwelt etabliert hat, die Maria und andere Mitarbeiter*innen der Einrichtung in ihrem Handeln berücksichtigen mussten. Dabei meint politisches Denken hier, Interessen von politischen Entscheidungsträger*innen in Entscheidungen im pädagogischen Handeln mit Jugendlichen und der Einrichtung einzuflechten (vgl. ebd.). Politik wird nur als Zugriff erlebt, nicht als Möglichkeit gegenüber Zugriffen handelnd zu reagieren. Maria formuliert hier zudem einen Autonomieanspruch des pädagogischen Handelns gegenüber solchen Zugriffen, für dessen Durchsetzung sie jedoch keine Zuständigkeit bei sich sieht. Das hat Maria auch bei einem Dossier, das sie im Zusammenhang mit den Debatten über ‚Killerspiele‘ veröffentlicht haben, gespürt, denn „Da haben wir auch erstmal auf die Finger gekriegt“ (ebd., Z. 520f) und mussten das Dossier abschwächen. Als Grund gibt sie an: „Wir können doch nicht sagen, dass es nicht so schlimm ist, wenn die in [Stadtname] an der Macht habende Partei es für schlimm hält und wir von denen finanziert werden ((lacht))“ (ebd., Z. 522-524). Dennoch spricht sie davon, dass ihre Sichtweise in dem Dossier immer noch deutlich wird. In dieser legitimatorischen Praktik spricht Maria durchgehend von ‚wir‘. Die gesamte Einrichtung wird hier zur Absicherung der Legitimation herangezogen. Der Verweis auf einen größeren Kontext eröffnet Maria die Möglichkeit, nicht alleine für ihre Position einstehen zu müssen, sondern diese als gemeinsame fachliche Stellungnahme rahmen zu können. Die moderate Widerständigkeit von Maria, indem sie andere Prioritätsattribute und Wahrnehmungsmarker als die Deutungen ‚Gefahr‘ und ‚Risiko‘ setzt, ansonsten aber Problem im Bereich der Computerspiele, die auch vom Diskurs adressiert werden, bearbeitet, wenn sie von den Jugendlichen vorgebracht werden, wird hier jedoch ebenfalls deutlich. Maria sieht sich und ihre Einrichtung als abhängig von dem Träger und muss sich daher anpassen. Jedoch macht sie das nicht vorseilend, sondern versucht weiterhin ihre Sichtweise einzubringen, sieht sich aber zu Zugeständnissen genötigt. Die Einschränkungen der Widerständigkeit, die im Zusammenhang mit ihrem Handlungsfeld stehen, beschreibt Maria jedoch nicht als Einschränkungen, sondern indem sie durchweg ihre eigene Handlungsfähigkeit in diesen Situationen betont, beschreibt sie es als eigenständiges Handeln nach eigenen Prioritäten unter widrigen Umständen. Auch gegenüber den Zumutungen des Diskurses thematisiert sie ihre eigene Handlungsfähigkeit und erwähnt unterschiedliche Formate, in denen sie im Diskurs aktiv wird. In Vorträgen und Fortbildungen erwähnt Maria, dass sie neben den eher aus einer

Schutzperspektive angefragten Themen, Themen der digitalen Lebenswelten „mit reindrückt“ (ebd., Z. 758), „ohne dass sie es so richtig merken“ (ebd., Z. 757f). Sie agiert in ihrem Rahmen, verfolgt aber nicht offensiv eine eigene Agenda, sondern strebt nur eine Differenzierung und Diversifikation der Sichtweisen an, mit denen sie konfrontiert ist. In Übereinstimmung damit grenzt sich Maria auch nicht von Wissensbeständen der Medienwirkung ab, sondern greift auf diese auch in beruflichen Kontext zurück. In ihrer Arbeit in der offenen Kinder- und Jugendarbeit nutzte sie Studien als Gesprächsanlässe, dass sie „dann mal gesagt hab, so die Studie sagt, ihr seid so und so. So und so viele Leute spielen Gewaltspiele, wie is denn das. Stimmt ihr dem zu oder nicht“ (ebd., Z. 291f). In der Arbeit als Professorin nutzt sie das Wissen, indem sie „die Thesen mit denen durchdiskutiere. Also dann eben Katharsisthese oder Gewöhnungsthese und dann einfach mal schaue, wo positioniert ihr euch denn“ (ebd., Z. 273-275). Maria nutzt Wissensbestände der Medienwirkung jedoch nicht als eigenes Deutungswissen, sondern als Anlass für Selbstreflexionen und Positionierungen ihrer Adressat*innen. Der Medienwirkungsforschung weist sie die Rolle als diskursives Wissen zu, zu dem man sich ins Verhältnis setzen sollte, um eine Position zu entwickeln. Ihre Position als Professorin nutzt sie jedoch nicht, um weitergehend in den Diskurs zu intervenieren, sondern verfolgt hier eigene disziplin- und themenorientierte Interessen, indem sie „dieses große Spannungsfeld zwischen, machen uns Computerspiele kaputt oder machen uns Computerspiele schlau ((lacht))“ auslotet.

Im Rahmen der Veröffentlichung des Dossiers zu Mediengewalt leistet sie jedoch einen eigenen Beitrag im öffentlichen Diskurs, betont jedoch, dass dieser Beitrag ihr weitere Arbeit abnehmen soll, denn sie wolle „nicht fünftausend Leuten immer das gleiche erzählen“ (Interview 8, Z. 530f). So wird auch hier keine Bestrebung zum Ausdruck gebracht, die Deutungen im Diskurs zu beeinflussen. Maria nimmt die Einschränkungen durch Zugriffe in ihrem Handlungsfeld hin und reagiert darauf mit Autonomiebehauptungen, ohne jedoch diesen Autonomieanspruch gegenüber Widerständen durchzusetzen, sondern folgt ihren Ansprüchen und Maximen der Lebensweltorientierung, wo es ihr möglich ist, und macht an anderen Stellen Zugeständnisse, die sie jedoch nicht als Einschränkung ihrer pädagogischen Autonomie beschreibt. Maria thematisiert die Einschränkungen durch den Diskurs als von ihr unabänderliche Rahmenbedingungen ihrer pädagogischen Arbeit, zu dem sie sich zwar kritisch positioniert, den sie jedoch gleichsam hinnimmt.

Es stellt sich die Frage, ob diese Haltung gegenüber dem Diskurs als Randphänomen ihrer beruflichen Praxis, der als von ihr unabänderliche Rahmenbedingung in ihr pädagogisches Handeln eingreift auch in ihren Praxis- und Zukunftsentwürfen fortschreibt oder ob es sich um eine Reaktion auf die Zugriffe des Diskurses auf pädagogische Handlungsfelder und

Handlungsmöglichkeiten handelt. Gefragt danach, was sie in Zukunft für ihre Arbeit plant, antwortet Maria:

„Viel mit Virtual Reality //mhm, mit der Brille// genau, also so Brille-Geschichten oder so Augmented Reality da tatsächlich eben so ja Sachen, wo man Spielelemente mit Real Life Erlebnispädagogikelementen verbinden kann //mhm// und ja. Ich hab ein paar Ideen und wenn alles gut geht, darf ich sie auch umsetzen“ (Interview 8, Z. 846-849).
was ich auch gern vertiefen möchte, sind so Sachen wie eben Gruppenarbeitskonzepte mit Medien //mhm//, wo ich jetzt was gemacht hab zum Thema Snapchat und Gruppenarbeit. [...] Also das, was ich schon gesagt hab, diese Escape the Room Geschichte //mhm// ist eins. Da hab ich sehr viel Spaß dran. Freu mich auch drauf“ (ebd., Z. 852-863).

Maria beschreibt ihre Ambitionen für die Zukunft, indem sie konkrete Projektideen anspricht, die sie umsetzen möchte, ‚wenn alles gut geht‘. Sie erweitert die Praxisperspektive nicht auf Vorhaben in Bezug auf die Disziplin der Medienpädagogik oder die Öffentlichkeit. Sie sieht ihre Zukunft nicht als Handeln in Diskursarenen. Zudem deutet die Formulierung ‚wenn alles gut geht‘ auf eine erneute Abhängigkeit von äußeren Rahmenbedingungen (in dem Fall der Hochschule, an der sie arbeitet), gegenüber denen sie keine Veränderungsbestrebungen anspricht, sondern ein hoffendes Erwarten artikuliert. Die Ressourcen, Sprecher*innenpositionen einzunehmen, die ihr als Professorin bereitstehen, erweitert sie nicht auf den Diskurs, sondern beschränkt sich auf thematische Publikationsaktivitäten (vgl. ebd., Z. 188ff). Auch der Diskurs und sein Deutungsspektrum kommen in diesem Zukunftsentwurf nicht vor, weder zur Abgrenzung von Positionen, die sie nicht einnehmen möchte, noch um ihre eigenen Ideen zu begründen oder zu legitimieren. Es finden sich nur implizite Übereinstimmungen mit dem Deutungsmuster ‚Kultur‘, wenn bei ihren Projektideen vorwiegend Spielelemente thematisiert werden. Wie bereits in ihrer berufsbiographischen Erzählung zeigt sie ein Interesse an Passung, indem sie ihren Projektideen keine disziplinäre oder gesellschaftliche Bedeutung beimisst, sondern ihren eigenen ‚Spaß‘ daran herausstellt.

Marias berufsbiographische Selbsterzählung stellt sie als geplante berufliche Karriere dar, in der sie ihre Karriere hinsichtlich des Motivs der Passung von Handlungsrahmen und professionellen Präferenzen und des Motivs der Gestaltungsspielräume und persönlichen Freiheitsgrade gestaltet. Sie erwähnt kein dezidiertes biographisch begründetes Interesse an Computerspielen,

sondern spricht von einem generellen Technikinteresse. Ihr biographisches Interesse an Technik ist daher bedeutsam für Präferenzwahlen ihres Tätigkeitsfeldes und in Bezug auf Projekte, fungiert aber nicht als argumentative Ressource im Rahmen ihrer Selbstpositionierung im Diskurs. Hierfür zieht sie disziplinäre Wissensbestände (Lebenswelt) und diskursive Deutungsmuster (Kultur- und Spielbegriff) heran. Maria kann als eine professionsorientierte Akteurin im Diskurs gelten, da es ihr nicht um die Veränderung ihrer Disziplin, des Diskurses oder der Gesellschaft geht, sondern um die Aufrechterhaltung professionellen Handelns im Sinne der Maxime der Lebensweltorientierung und deren Berücksichtigung in ihrem Handlungsfeld im Rahmen der ihr vorgegebenen Rahmenbedingungen. Mit dem Ansatz der Lebensweltorientierung integriert sie sowohl die Chancen- als auch die Risikoperspektive im Diskurs in ihrer pädagogischen Selbstauffassung und Praxis, indem sie Alltagsprobleme von Jugendlichen mit Medien sowohl als Alltagsprobleme als auch als Risikohandeln bespricht. Die Berücksichtigung von auch diskursiv markierten Problemlagen kann sie jedoch mit der Maxime der Lebensweltorientierung vereinen, solange die Probleme von den Adressat*innen selbst vorgebracht werden und transformiert sie durch differente Prioritätsordnungen zugunsten einer Kulturdeutung von Medienhandeln. Daher kann sie als ganzheitliche Medienpädagogin im Gegendiskurs beschrieben werden, da sie diskursive Problemdeutungen produktiv in ihre Positionierung einbaut, ihre fachliche Maxime der Lebensweltorientierung jedoch gleichsam weitgehend kritisch auslegt. Sie misst dem Diskurs in ihrer Erzählung für ihre eigene Berufsbiographie einen nur geringen Stellenwert bei. Es ist ein Phänomen, das ihren geplanten berufsbiographischen Ablauf intensiv begleitet, aber nicht geprägt hat. Das wird daran sichtbar, dass sie in mehrere diskursive Subjektposition im Rahmen ihrer Selbstpositionierung investiert und widersprüchliche Deutungsmuster ‚Risiko‘ und ‚Kultur‘ nebeneinander nutzt und eigenwillig unter der Maxime der Lebensweltorientierung neu relationiert. Den Diskurs erlebt sie vorwiegend als eine Behinderung ihrer pädagogischen Arbeit im beruflichen Alltag, indem die dadurch ausgelösten Befürchtungen von ihrer Umwelt an sie gerichtet wurden. Eine schwerwiegendere Einschränkung, die sie jedoch nicht in den Zusammenhang des Diskurses stellt, ist der Jugendmedienschutz und den Zugriff der Verwaltung auf die Einrichtung, in der sie tätig ist. Die Widersprüchlichkeit zwischen bereitwilliger Umsetzung von und Kritik am Jugendmedienschutz bearbeitet Maria, indem sie den Jugendmedienschutz und den Einfluss ihres kommunalen Trägers auf ihre Einrichtung als äußere, weitgehend unabänderliche Rahmenbedingung ihres Handlungsfeldes begreift, für dessen Änderung sie sich nicht zuständig fühlt und lediglich mit hoffendem Erwarten darauf reagiert. Indem Maria das Dispositiv des Diskurses vom Diskurs separiert und es damit als Bestandteil der Rahmenbedingungen ihres pädagogischen Handelns und ihrer Handlungsfelder

begreift, kann sie mit Autonomiebehauptungen weiterhin ihre berufsbiographische Karriereplanung und die Maximen ihres pädagogischen Handelns verfolgen, ohne die Einschränkungen als Autonomiebeschränkungen durch den Diskurs zu begreifen.

Bei Maria kann keine eindeutige Dominanz des Diskurses in ihrer Subjektivierung und Positionierung herausgestellt werden. Die zeitliche Nähe des Diskurses zu der Etablierung ihrer medienpädagogischen Praxis führt jedoch zu einer großen berufsbiographischen Nähe. Sie bildet anhand des Diskurses ihre Positionierung heraus, schärft sie anhand diskursiver Subjektpositionen und positioniert sich aktiv im Diskurs. Das führt dazu, dass sie das fachliche Konzept der Lebensweltorientierung weitgehend kritisch auslegen kann und sich als kritische Medienpädagogin positionieren kann. Anhand ihrer Erzählung wird deutlich, worauf auch bereits Freitag (2005) hingewiesen hat. Maria baut Deutungsmuster in ihre (berufs-)biographische Selbsterzählung ein, wenn sie sich positiv damit verbinden kann und diese im Rahmen eigener Handlungsspielräume ausdrücken kann. Sie integriert nur solche Erwartungshaltungen, die sie produktiv in ihrer eigenen medienpädagogischen Praxis und Haltung der Lebensweltorientierung einordnen kann. Diese harmonisiert sie dann jedoch in ihrer Haltung und nivelliert etwaige Widersprüchlichkeiten. Es ist ein starker berufsbiographischer Eigensinn feststellbar. Gleichzeitig hat der Diskurs gegenüber ihren berufsbiographischen Motiven der Passung und der Gestaltungsräume und ihrem Technikinteressen nur eine untergeordnete Bedeutung für eigene Zukunftsentwürfe. Der Diskurs bietet ihr die Möglichkeit zur Ausbildung widerständiger berufsbiographischer Strukturen, erlangt aber über seine öffentliche Thematisierungsspitze hinaus, wenig berufsbiographische Relevanz. Er stellt für Maria keine weiteren kontinuierstiftenden Erzählstrukturen bereit, innerhalb derer sie ihre weitere medienpädagogische Praxis verortet. Zwar kann bei Maria keine Dominanz von Diskursen in ihrer Subjektivierung und Positionierung herausgestellt werden, aber eine Unhintergebarkeit des Diskurses. Nur vor dem Hintergrund des Diskurses erlangen die von Maria vorgenommenen Relationierungen von Wissensbeständen Sinn. Ihre Abgrenzungen, Phänomendeutungen und Erfahrungen in ihrem Handlungsfeld deutet sie nicht ausschließlich, aber immer auch im Hinblick auf diskursive Wissensbestände und generiert dadurch Handlungs- und Legitimationssicherheit in ihrer Positionierung.

8.3.2. Fallanalyse Sven

Auf die Frage hin, wie es dazu kam, dass er mit Jugendlichen und zum Thema Computerspiele arbeitet, nennt Sven als seine Motivation für ein Studium der Sozialpädagogik, dass er „halt was mit Menschen, na ... damals sagte man noch, irgendwas mit Menschen und mit Medien“

(Interview 6, Z. 51f) machen wollte. Dafür führt er weiter aus, dass das Medium „schon immer Teil meines Lebens als Hobby“ (ebd., Z. 60) war. Er habe bereits mit 10 Jahren in der DDR aber insbesondere danach sehr gerne und viel Computerspiele gespielt. Während des Studiums sei er dann mit der Medienpädagogik „infiziert“ (ebd., Z. 54) worden und das sei „nochmal so richtig aufgeblüht das Ganze“ (ebd., Z. 61). So sei der Wunsch entstanden, beide Aspekte beruflich miteinander zu verbinden. Nach Abschluss seines Studiums hat er dann angefangen als Medienpädagoge zu arbeiten und es ist ihm „bewusst geworden“ (ebd., Z. 65), dass Computerspiele in der Medienpädagogik zumeist als Risiko betrachtet werden und dies für ihn „zu einseitig“ (ebd., Z. 71) betrachtet wird, weswegen er schon in der Anfangszeit seiner Arbeit, im Jahr 2002, angefangen hat, Fortbildungen zum Thema Computerspiele zu geben. Diese Fortbildungstätigkeiten fallen auch bereits in die Anfangszeit des Diskurses, dessen erstes Schlüsselereignis, der Amoklauf in Erfurt, im Jahr 2002 stattgefunden hat. Das bereits im Studium und in der Anfangszeit seiner Berufslaufbahn entwickelte Motiv, für das Thema Computerspiele in der Disziplin der Medienpädagogik einzutreten, gewann vor allem dadurch an Dynamik, dass er einen Mitstreiter und Gleichgesinnten getroffen hat, der so wie er eine „Zockerbiographie“ (ebd., Z. 78) hatte und „Core-Gamer“ (Interview 6, Z. 193) war und mit ihm dieselbe „Affinität“ (Interview 6, Z. 82) geteilt hat. Daraufhin präzisiert er seine Perspektive auf die Stellung des Themas Computerspiele in der Medienpädagogik:

„Wir wollen nicht mehr, dass Computerspiele nur ne Randnotiz sind innerhalb der Medienpädagogik und wir wollen vor allen Dingen auch nicht, dass es so aussieht, dass man da nur negativ drüber berichten könnte oder aus ner Risikobewertung heraus oder aus ner Jugendschutzdebatte heraus“ (Interview 6, Z. 86-89).

Diese disziplinspezifisch orientierte Motivation, dem Thema Computerspiele einen größeren Raum zu geben und es aus einer anderen, explizit nicht auf Risiko und Schutz bezogenen Perspektive zu betrachten, weist er als ein gemeinsames Projekt mit seinem Mitstreiter aus. Dieses Projekt verfolgt er im Jahr 2006 weiter, indem er feststellt, dass „wir [...] doch irgendwie ein bisschen mehr machen“ (ebd., Z. 83f) müssten und mit seinem Mitstreiter beschließt, ein eigenes Institut zu gründen. Im Zuge dieser nach seinen eigenen Worten etwas „naive[n] Herangehensweise“ (ebd., Z. 99) versucht er, eine Finanzierung für das Institut zu bekommen und kommt dabei in Kontakt mit unterschiedlichen Akteur*innen, von denen er viel „abgeguckt“ (ebd., Z. 112) hat und viele „Impulse“ (ebd.) mitgenommen hat, und ist auch erste Kooperationen mit anderen Kolleg*innen in der Medienpädagogik eingegangen. Nachdem er vorerst keine

Finanzierung gefunden hat, nehmen sie einen Umweg über die Entwicklung eines Projekts zur Integration arbeitssuchender Jugendlicher in den Arbeitsmarkt, mit dem sie über den Europäischen Sozialfond gefördert werden. Diese Förderung endete 2012. Der Aspekt der Finanzierung des Instituts ist dabei mit dem Ziel des Instituts eng gekoppelt. Aufgrund der Entwicklungen des Arbeitsmarktes (wesentlich weniger Arbeitssuchende) hätten sie ihr Konzept „komplett umstricken müssen“ (ebd., Z. 178) und ihren Schwerpunkt auf sozialpädagogische Aspekte legen müssen. Da Sven und sein Mitstreiter das nicht wollten, suchten sie andere Finanzierungsmöglichkeiten, denn sie wollten „nicht zum Beispiel vorschieben, ah komm, wir machen was.. Also uns wird bezahlt das Thema Jugendschutz, also mogeln wir uns so hinten rum rein“ (ebd., Z. 146f). Der von anderen Interviewten an den Tag gelegte Opportunismus der Uneindeutigkeit, durch den Handlungsspielräume durch die Aufrechterhaltung der Anschlussfähigkeit an Problemdeutungen gesichert werden, wird von Sven zurückgewiesen. Nach einer Phase der Überbrückung der Finanzierungslücke durch die Mitarbeit in einem größeren medienpädagogischen Projekt, in das sie durch einen Netzwerkpartner hineingekommen sind, gelingt trotz vielfacher Versuche bis heute keine weitere Finanzierung des Instituts. Im Anschluss daran berichtet Sven davon, dass er eine Stelle als Schulsozialarbeiter angetreten hat, die er bis heute bekleidet, da er mit für den Familienunterhalt sorgen muss. Diesen Bruch in der Berufsbiographie erzählt Sven zwar als einen bedauernswerten Prozess, aber es ist nicht der Ausgangspunkt einer negativen Verlaufskurve, sondern er versteht es als Lerngelegenheit.

„Aber trotzdem hat mir das viel viel gebracht, insbesondere auch zu hinterfragen, wie gut können denn überhaupt Konzepte innerhalb so nem Konstrukt wie der Schule funktionieren, die man als Außenstehender aufgestellt hat. [...] Also da hab ich glaub ich viel gelernt, was ich auch in der Medienpädagogik an sich sicherlich immer wieder zur Diskussion stellen möchte“ (Interview 6, Z. 270-274).

Sven erzählt die Umorientierung zum Schulsozialarbeiter als eine positive Lerngelegenheit, bei der er seine Erfahrungen und erstellten Konzepte in der Schule ohne Projektansatz anwenden kann. Dabei stellt er die Lerngelegenheit nicht nur als persönliches Wachstum dar, sondern als Chance, diese Erfahrungen in seiner Disziplin der Medienpädagogik zum Thema zu machen. Die positive Haltung zu seiner erzwungenen Umorientierung bezieht er damit einerseits auf eine Wertschätzung neuer Erfahrungen und auf seine Einbindung in den größeren Kontext einer medienpädagogischen Community, in die er sich weiterhin eingebunden sieht. Das ermöglicht es ihm, seine Erfahrungen als Lernen für Andere zu konzipieren und damit die – was Reichweite

und öffentliche Aufmerksamkeit angeht – eingeschränkte Tätigkeit als Schulsozialarbeiter als Tätigkeit für die Fortsetzung seines Projektes der Aufmerksamkeitssteigerung für und Umwertung der Computerspiele in der Medienpädagogik zu begreifen. Indem er weiterhin medienpädagogische Aktivitäten außerhalb seiner Tätigkeit als Schulsozialarbeiter über seinen Institutsnamen labelt, versucht Sven darüber hinaus Anschluss an dieses Projekt und dessen intendierte Verwirklichung im Rahmen des Instituts zu halten.

Anhand der Ergebnissicherungen seiner berufsbiographischen Erzählung kann festgehalten werden, dass Sven seine Berufsbiographie als ein sich entwickelndes persönliches Projekt konzipiert. Er berichtet davon, dass sich die Kontur dieses Projekts über mehrere Etappen hinweg schärft. Beginnend mit der Studienmotivation, „irgendwas mit Menschen und mit Medien“ (Interview 6, Z. 51f) machen zu wollen, und der Ausübung seines Hobbys, Computerspiele zu spielen, wird er im Studium mit der Medienpädagogik „infiziert“ (ebd., Z. 54) und möchte beide Aspekte, Hobby und Beruf miteinander verbinden. Dabei erzählt er nicht die Story-Line, dass er sein Hobby zum Beruf gemacht habe, sondern bettet seine berufsbiographische Erzählung in den übergeordneten Sinnhorizont seines berufsbiographischen Motives ein. In seiner ersten Anstellung entdeckt er dabei sein berufsbiographisches Motiv, Computerspiele in Medienpädagogik und Öffentlichkeit aufzuwerten, als er die einseitige Betrachtung von Computerspielen als Risiko sowohl auf Tagungen als auch in der Öffentlichkeit bemerkte. Das fällt zeitlich zusammen mit dem ersten Amoklauf in Erfurt im Jahr 2002.

Sven stellt explizit heraus, dass er sich wegen der Einseitigkeit der öffentlichen Thematisierung oppositionell positioniert hat. Zudem macht die Gleichzeitigkeit der Profilschärfung seines persönlichen Projekts mit dem Beginn des Diskurses es wahrscheinlich, dass dieser Prozess ebenfalls innerhalb des Deutungsspektrums des Diskurses zu verstehen ist. Als Triebkraft seines persönlichen Projekts wirkt die Zusammenarbeit mit einem Gleichgesinnten, mit dem er sich seinen eigenen Arbeitsplatz schafft, um sein Projekt umzusetzen. An diesem Projekt hält er selbst in widrigen Zeiten und Situationen fest. Auch bei Sven kann man daher von einem „biographischen Handlungsmuster“ (Schütze 1984, S. 92) sprechen, da Sven genauso wie Maria die Eigenmächtigkeit der biographischen Organisation der Berufslaufbahn betont. Jedoch stellt Sven dieses biographische Handlungsmuster nicht als Passung zwischen Handlungsfeld und Praxispräferenzen dar, sondern als disziplinentorientiertes Projekt der Veränderung und Aufwertung von Computerspielen in der Medienpädagogik.

Svens Haltung als Kritiker im Diskurs wird deutlich, indem er sich explizit von einer Risikobewertung von Computerspielen distanziert. Gegenüber der Gefahren- und Risikodeutung von

Mediengewalt setzt er Strategien der Entdramatisierung ein, indem er das Phänomen Mediengewalt umdeutet. Mediengewalt deutet Sven im Sinnhorizont der Spiel- und Kulturperspektive. Wenn von Gewalt in Computerspielen die Rede ist, dann spricht Sven von einem „Symbol [...], das darstellt, du hast jetzt gewonnen oder nicht gewonnen“ (Interview 6, Z. 678f). Sven deutet Gewalt als Symbol und Teil der Dramaturgie in Spielen, als „Trefferanzeige“ (ebd., Z. 541) im Spiel oder als Signal für den Sieg. Computerspiele deutet er als Spiele und bespricht bei Computerspielen das spielerische Handlungsspektrum. Statt von einem Phänomen der Medienwirkung zu sprechen, thematisiert Sven Gewaltdarstellungen in Computerspielen als Spielhandeln und nimmt damit eine am Deutungsmuster ‚Kultur‘ orientierte umfangreiche Gegenposition ein, indem sowohl die Phänomenbeschreibung als auch die Verknüpfung von Phänomen und Handeln, die im Wirkungsbegriff angelegt ist, zurückgewiesen wird. Darüber hinaus delegitimiert Sven die Gefahren- und Risikoperspektive, indem er auf den wissenschaftlichen Widerstreit verweist, in dessen Kontext „sich sozusagen die Studienlage gegenseitig aufhebt“ (ebd., Z. 730f). Zudem stellt Sven situationspezifisch Bezüge zum Labeling Approach her, indem er argumentiert, dass den Amokläufern Betroffenheit von Mediengewalt bloß zugeschrieben worden sei. Diese Deutung wird nur an einer Stelle des Interviews genutzt, weswegen sie eher den Rang eines zusätzlich eingesetzten Stützargumentes hat.

Sven möchte Computerspiele anders besprechen. Er möchte „Emanzipation für das Medium [...] betreiben, aber nicht in der Art und Weise, dass wir hingehen und sagen, guckt mal, so schlimm ist es gar nicht, sondern eher sagen, guckt mal, was man alles Cooles damit machen kann“ (Interview 6, Z. 288-290). Das macht er sowohl gegenüber der Öffentlichkeit als auch in der Disziplin der Medienpädagogik. So erzählt Sven von Projekten, in denen in Computerspielen die Szenerie betrachtet wurde und diese als Theater inszeniert wurden, er mit Jugendlichen „nen Film dreh[t][...] mit dem Shooter“ (ebd., Z. 295f). Er erzählt von Kunstwettbewerben, in denen Screenshots aus Spielen als Artwork ausgestellt wurden und von Projekten, in denen Computerspiele mit Bewegungssportarten gekoppelt wurden. Die Spiel- und Kulturperspektive wird nicht nur zur Phänomendeutung von Mediengewalt und Computerspielen genutzt, sondern er relationiert auch seine eigene pädagogische Praxis damit. Diese kulturelle Perspektive reflektiert er auch im Hinblick auf die Disziplin der Medienpädagogik: „ich denke, die Kulturpädagogik schwebt eh über allem so drüber und da ist ja die Medienpädagogik für mich auch nur ein Part //mhm// dessen ne so“ (ebd., Z. 25-27). Das wird auch daran deutlich, dass Sven zwar auch von der Bedeutung der Lebenswelt der Jugendlichen spricht, aber viel häufiger spricht er über Kulturpraktiken einer Gaming-Kultur oder -szene. Sven macht Kulturpädagogik mit den Jugendlichen und der Community der Gaming-Kultur.

Sven positioniert sich als Akteur des Gegendiskurses, schärft jedoch auch in diesem Spektrum seine eigene Position, indem er sich zu weiteren Deutungsoptionen abgrenzt. Innerhalb des Deutungsmusters ‚Kultur‘ sieht Sven die Kunstperspektive auf Computerspiele kritisch, weil „oftmals dann Medienpädagogik und Kunst miteinander sich vermischt haben“ (Interview 6, Z. 636f) Kunstprojekte mit Computerspielen, um Kunst zu machen, problematisiert er nicht. „Aber wenn ich sage, wir machen jetzt ein Kunstprojekt und das ist doch Medienpädagogik oder. Dann haut das für mich nicht so hin, weißt du“ (ebd., Z. 640-642). Den Ausweis von Kunstprojekten als Medienpädagogik sieht er als eine Instrumentalisierungsmöglichkeit von Medienpädagogik. Gegenüber dem Deutungsmuster ‚Optimierung von Lernchancen‘ grenzt er sich eher implizit ab. Eine explizite Distanzierung von Lernen als einem angestrebten Phänomen ist bei Sven auch kaum zu erwarten, da es zur pädagogischen Profession gehört, dass etwas bei jemandem bewirken werden soll. Die Differenz zum Deutungsmuster ‚Optimierung von Lernchancen‘ liegt eher darin, dass Sven in seinen Projekten keine Optimierung von Lernprozessen anstrebt, nicht die Überzeugungsarbeit von Jugendlichen in den Vordergrund stellt oder keine Spielmechaniken zur Leistungsoptimierung einsetzt, wie es bei Lernspielen, Serious Games oder Gamification der Fall wäre. Die eigenen Lernbestrebungen beschreibt Sven als „reflektierte[s] Spielen“ (ebd., Z. 299f) und fasst darunter vor allem die Reflektion der Bedeutungsebene der Narration oder des Spielhandelns. Insbesondere im Hinweis darauf, dass „das [...] ja auch okay [ist] in nem gewissen Maße“ (ebd., Z. 302f) unreflektiert zu spielen, lässt sich eine Abgrenzung gegenüber der primären Thematisierung von Lernchancen erkennen.

Als Quellen seines Wissens gibt Sven sein Studium, die Disziplin der Medienpädagogik und die Kulturpädagogik an. Darüber hinaus erwähnt er seine Expertise im Umgang mit und in der Reflektion von Computerspielen. Wo er diese Expertise erworben hat, erwähnt Sven nicht explizit. Er spricht jedoch davon, dass er früh großes Interesse an Computerspielen innerhalb der Medienpädagogik hatte, beschreibt sich selbst als „Core-Gamer“ (Interview 6, Z. 193) und erwähnt, dass er eine „Zockerbiographie“ (ebd., Z. 78) habe. Es scheint sich daher einerseits um Wissen zu handeln, das sich Sven durch die Konfrontation seiner Spielerfahrung mit seinen disziplinären Wissensbeständen erarbeitet hat. Es handelt sich dabei aber nicht nur um persönliche und disziplinäre Erfahrungsaufschichtungen, sondern auch um den Anschluss an Wissensbestände über Computerspiele als Spiele, wie sie in den Game-Studies verhandelt werden. Diese zirkulieren auch in der Fachöffentlichkeit der Medienpädagogik und der Gaming-Presse und fallen so auch in den Rezeptionsbereich von Sven. Eine weitere Wissensquelle nennt Sven noch: „[W]ir wollen uns eigentlich immer abgucken, was macht denn die Community und das

für uns ein Stück weit mit nutzen. Nicht instrumentalisieren, sondern einfach nur darauf aufbauen, ja“ (ebd., Z. 196-198). Die Gaming Community ist für Sven ebenfalls eine Ressource für Wissen über Spielhandeln in Computerspielen und ein Impuls für Projektideen. Diese Ressource erschließt er sich jedoch selbst, da Kulturpraktiken nicht als Deutungswissen, sondern eher als Anwendungswissen der Beteiligten vorliegen. Erst durch die Anwendung spiel-, kulturtheoretischer und medienpädagogischer Betrachtungsweisen kann sich Sven diese Ressource als Deutungswissen zu eigen machen und daraus medienpädagogische Projekte entwerfen. Sven konzipiert sich nicht als erfahrungsgeliteter Pädagoge, auch wenn er an vielen Stellen Erfahrungen thematisiert. Diese beziehen sich jedoch nicht auf die Deutung des Phänomens Mediengewalt, sondern auf sein medienpädagogisches Handeln. Die Deutungen von Computerspielen und Mediengewalt als spielregeltechnisches Handeln plausibilisiert er vorwiegend über Wissensbestände der Game-Studies. Er beschreibt an keiner Stelle Unsicherheiten in Bezug auf seine Deutung des Phänomens oder Auseinandersetzungen darüber mit den Jugendlichen. Nicht die Konstitution seiner Deutung ist für ihn ein Thema gewesen, sondern deren Durchsetzung gegenüber Diskursgegner*innen.

Wissensbestände werden von Sven jedoch nicht nur zur Erklärung und Begründung der eigenen Position herangezogen, sondern auch als Ressource in der Interaktion mit Akteur*innen im Diskurs. Wie zuvor deutlich wurde, werden von Sven Computerspiele gegenüber Jugendlichen als Spiele, Kulturpraktiken und lebensweltliche, gesellschaftliche oder spielbezogene Themen thematisiert und damit Jugendlichen die Möglichkeit eröffnet, sich im Sinnhorizont dieser Perspektive mit ihrem Hobby auseinanderzusetzen. Gegenüber Jugendlichen agiert Sven als Sinnproduzent, der das freizeitorientierte Hobby Computerspielen mit lebensweltlich anschlussfähigen Sinnzusammenhängen höherer Ordnung in Beziehung setzt. Wenn Sven Erwartungen an Jugendliche äußert, was im Interview nur an wenigen Stellen der Fall ist, dann in Bezug auf Svens persönliches Projekt, Computerspiele in Medienpädagogik und Gesellschaft aufzuwerten. In einem Projekt war die Hauptzielgruppe „die jugendlichen Spieler, die sich mit ihrem Medium ernst genommen.. die wir mit dem Medium ernst nehmen wollten, aber die dann auch selbst ihr Medium ernst nehmen sollen und so. Genau“ (ebd., Z. 338-340). Damit meint Sven, dass man sich ernsthaft mit den Inhalten auseinandersetzen soll und diese hinterfragen soll. Dahingehend kritisiert Sven beispielsweise den „Verein der Videospiele, die jedes Wörtchen auf die Goldwaage legen“ (ebd., Z. 310), wenn es darum geht, dass in der Öffentlichkeit das Suchtpotential von Computerspielen besprochen wurde. Auf gleiche Weise kritisiert er Spieleentwickler, denn

„wenn der Entwickler sagt, unser Medium soll ernst genommen werden und wir wollen auch, dass alle das ernst nehmen, dann finde ich das gut. Auf der anderen Seite kann ich dann aber auch nicht hingehen und sagen, ich schieße jetzt da hier in nem hochpolitischen Setting auf Leute, die es auch echt gibt und kann dann nicht so sagen, ja es ist doch nur ein Spiel, es sind doch nur Pixel. Also das hat.. das haut dann für mich nicht hin“ (Interview 6, Z. 321-326).

Gerade in solchen Kontexten werden Spieler*innen und Entwickler*innen kritisiert, wenn sie das persönliche Projekt von Sven berühren. Die Kritik an Verbänden von Spieler*innen und Entwickler*innen sind interne Abgrenzungen gegenüber Akteur*innen, die vermeintlich dasselbe Ziel verfolgen, jedoch hinter Svens Zielvorstellungen zurückbleiben. Interessant dabei ist vor allem, dass es sich nicht um eine Abgrenzung gegenüber pädagogischen Akteur*innen handelt. Daran sieht man, dass Svens Projekt nicht nur ein pädagogisches Projekt ist, sondern auf die gesellschaftliche Anerkennung und Wertschätzung von Computerspielen nicht nur im pädagogischen Segment angelegt ist.

Sven erzählt auch von vielen Erfahrungen, die er in seiner Arbeit gemacht hat, die ihn beeinflusst haben. Das wirft die Frage auf, ob Svens Deutungen, die seine Positionierung im Gegen-Diskurs dokumentieren, Ergebnis gemachter Erfahrungen sind oder eine Relationierung zu Wissensbeständen ist. Auffällig ist, dass die meisten Erfahrungen, von denen Sven berichtet, sich auf die Anwendung von Methoden in der Medienpädagogik beziehen. So hat er viele Methoden und Impulse im Gespräch mit Kolleg*innen mitgenommen (ebd. vgl. Z. 118ff) und hat in der Schule viel über die Anwendbarkeit von Projekten gelernt (vgl. vgl. Z. 264ff). Zudem berichtet er von einigen Erfahrungen mit seinen Adressat*innen. Die von Sven gemachten Erfahrungen beziehen sich auf den Kernbereich pädagogischen Handelns, die Entwicklung und den Ausbau von Handlungsrouinen zur Bearbeitung pädagogischer Herausforderungen. Seine thematisierten Erfahrungen haben jedoch kaum Bezug zum Verständnis des Phänomens, wie Computerspiele und Mediengewalt gedeutet werden. Dieses Verständnis wird weitestgehend über Wissensbestände aufgebaut. Die Erfahrungen in Bezug auf Svens pädagogisches Handeln tragen aber dazu bei, die spiel- und kulturorientierte Interpretation von Computerspielen und Medienhandeln zu stabilisieren, indem sie vielfach im beruflichen Alltag plausibilisiert wurde.

Sein berufsbiographisches Projekt verfolgt Sven, indem er mit den Jugendlichen in ihr Interessengebiet Computerspiele hineinwirkt. Dabei deutet er sowohl Computerspiele als auch das Phänomen Gewaltdarstellungen in Computerspielen spielorientiert und aktualisiert dafür

selektiv das Deutungsmuster ‚Kultur‘ (ohne Nutzung der Ästhetikdimension). Er beschreibt sich selbst als „Taktgeber“ (Interview 6, Z. 1052) oder „Impulsgeber“ (ebd.) der Jugendlichen, die er auch an einigen Stellen als „Community“ (ebd. Z. 129, 422, 428, 888) bezeichnet. Der Begriff ‚Community‘ deutet an, dass Jugendliche nicht nur aufgrund ihres Jugendalters und ihrer besonderen Situation Adressat*innen von Sven sind, sondern auch weil sie Gamer*innen sind und damit in Auseinandersetzung mit dem Gegenstand sind, das auch für Sven bedeutsam ist. Seine professionelle Orientierung beschreibt Sven nicht als eine primär adressat*innenorientierte Pädagogik, sondern als die eines auch persönlich involvierten Gamers, der als Pädagoge für die Emanzipation des Mediums eintritt. Dafür tritt er als Teil eines Gegendiskurses gegenüber den Deutungsmustern ‚Gefahr‘ und ‚Risiko‘ auf, indem er vor allem spiel- und kulturorientierte Wissensbestände des Deutungsmusters ‚Kultur‘ zur Entdramatisierung der Deutungsmuster ‚Gefahr‘ und ‚Risiko‘ nutzt. Die Definition von Computerspielen als Spiele plausibilisiert er ausführlich unter Rekurs auf Wissensbestände einer spieltheoretischen Beschreibung, wie sie in den Game-Studies verhandelt werden. Mit der von Sven aktualisierten biographischen Prozessstruktur des ‚biographischen Handlungsmusters‘ ist eine starke Autonomiebehauptung in Bezug auf die Gestaltbarkeit seines Handelns und seiner Umwelten verbunden. Diese trifft in seiner Berufsbiographie auf den Problemdiskurs über Gewaltdarstellungen mit Computerspielen, mit dem er sich auseinandersetzen muss und der durch die Novellierung des Jugendmedienschutzes Rahmenbedingungen seines Handelns definiert und dadurch in seine Handlungsmöglichkeiten eingreift. Die bewahrpädagogische Logik des Jugendmedienschutzes und die Verhinderung von handlungsorientierter Medienpädagogik ist damit eine Gefährdung seines berufsbiographischen Projekts für eine ‚Emanzipation für das Medium‘ und dessen Nutzer*innen einzutreten.

Um die Auswirkungen des Diskurses auf Svens Positionierung im Diskurs und die Effekte auf sein pädagogisches Selbstverständnis und seine Handlungsmacht einzuschätzen, wird darauf geachtet, wie der Diskurs narrativ eingebettet wird. Dabei ist einerseits von besonderer Bedeutung, ob die Einschränkungen durch den Diskurs als solche wahrgenommen wurden und der Diskurs gar Auftakt einer negativen Verlaufskurve in seiner berufsbiographischen Erzählung war, ob er sich von Verantwortungszuschreibungen betroffen sah und entlasten konnte und inwiefern Sven sich als wirkmächtig gegenüber den Dynamiken des Diskurses gefühlt hat. Darüber hinaus ist es bedeutsam zu sehen, inwieweit das Deutungsspektrum des Diskurses für seine Positionierung relevant ist und sich in seinen Zukunftsentwürfen fort schreibt.

Zuvorderst muss herausgestellt werden, dass der Diskurs für Sven nicht nur Effekte hatte in seinem berufsbiographischen Werdegang, sondern dass er mit konstitutiv für Svens

berufsbiographisches Projekt ist. Bereits zu Beginn seiner Erzählung nimmt Sven Bezug auf die Risikoperspektive auf Computerspiele und wie diese in der Öffentlichkeit dominierte und dass es ihm darum ging, dieses Bild zu verändern. Von der Diskursseite betrachtet, könnte man Svens berufsbiographisches Motiv als einen Effekt des Diskurses verstehen und Svens Position als Einnahme der vorstrukturierten Subjektposition des*der ‚Kurator*in der Spielpraxis‘. Sven nimmt diese ein, wenn er in seiner Selbstbeschreibung, seinem pädagogischen Handeln und seinen Argumenten Bezüge zur Gaming-Kultur herstellt und stark mit dem Spielbegriff argumentiert. Das erfordert von ihm jedoch eine reflexive Durchdringung von Theorien und Argumenten und deren situativ kompetente Anwendung in Situationen unter Handlungsdruck. Da es sich beim Deutungsmuster ‚Kultur‘ gleichzeitig um eine mit disziplinären Positionen der Medienpädagogik verschränkte Perspektive handelt, ist das Deutungsmuster ‚Kultur‘ gleichzeitig eine Ressource zur Konstruktion einer medienpädagogischen Professionalität, die er einerseits nutzt und an der Sven andererseits aktiv mitwirkt, indem er dessen Realisierung in der pädagogischen Praxis ausgestaltet und in seinem medienpädagogischen Netzwerk verbreitet. Er nimmt nicht nur eine Subjektposition ein, sondern formt seine professionelle Subjektivität und die Subjektposition selbst mit, indem er formt, was es bedeutet als professionelle*r Medienpädagog*in diese Subjektposition in der pädagogischen Praxis einzunehmen, und diese Position in seinem Netzwerk und seine Fortbildungen popularisiert.

Sven berichtet über die Wahrnehmung des Diskurses: „Na, hat mich ja von Anfang an begleitet eigentlich so //mhm//. Weil wenn du dich mit Computerspielen auseinandergesetzt hast, war das immer Thema ja so“ (Interview 6, Z. 719f). Die Gründe für die Auseinandersetzung mit den Positionen im Diskurs formuliert Sven einen Satz später: „Und deswegen haben wir uns natürlich auch damit auseinandergesetzt, wie diskutieren wir da mit den Leuten und wie gehen wir da mit den Leuten um und so“ (ebd., Z. 723f). Sven gibt an, dass der Diskurs ihn von Anfang an begleitet hat. Wann dieser Anfang war, wird nur indirekt durch die Auseinandersetzung mit Computerspielen angedeutet. Er deutet den Diskurs damit als Unausweichlichkeit und eng mit dem Phänomen Computerspiel verwoben. Sven und seine medienpädagogische Arbeit mit Computerspielen konnten sich dem Diskurs nicht entziehen. Das war jedoch auch nicht seine Intention. Bereits einen Satz später macht er deutlich, dass es ihm um die Ausübung von Einfluss geht in der Auseinandersetzung mit anderen Akteur*innen in der Öffentlichkeit. Durch sein berufsbiographisches Projekt der ‚Emanzipation des Mediums‘ nimmt Sven den Diskurs als Diskursarena wahr, in dem er sein Projekt umsetzt. Durch die Pädagogisierung des Diskurses in der Pädagogik der Ludologie und der Re-Interpretation pädagogischer Handlungsfelder im Deutungshorizont des Diskurses, kann Sven den Konflikt zwischen Spieler*innen und

Nicht-Spieler*innen im Rahmen seiner pädagogischen Tätigkeit verorten und sich selbst Handlungsspielräume zur Diskursintervention erschließen. Die Konfrontation mit ‚den Leuten‘ dreht sich um die Auseinandersetzung mit Erwartungen an die Beurteilung und den Umgang pädagogischer Fachkräfte mit Computerspielen. Diese Erwartungen nimmt er bei Elternabenden, Eltern-LANs oder Vorträgen in der Öffentlichkeit als didaktische Herausforderung wahr, wie am besten Diskussionsteilnehmer*innen – seien es Eltern, pädagogische Fachkräfte oder andere erwachsene Zuhörer*innen – von seinem Standpunkt überzeugt werden könnten. Gegenüber dem Druck der durch die Deutungsmuster ‚Gefahr‘ und ‚Risiko‘ an ihn artikulierten Erwartungen muss sich Sven daher kaum entlasten, da sein berufsbiographisches Projekt und seine Interpretation der Phänomene Computerspiele und Mediengewalt für ihn einen hohen Gewissheitsgrad⁸⁴ haben und er die Erwartungen im Diskurs mehr als didaktische Herausforderung, denn als Infragestellung seiner Praxis wahrnimmt. Vielmehr zieht die Deutung des Konflikts im Rahmen der Pädagogik der Ludologie eine Verlagerung der Verantwortung zur Lösung des Konflikts auf die Seite der Erwachsenen als Nicht-Spieler*innen und Beobachter*innen, indem diese lernen müssen, Spielerfahrungen nachzuvollziehen. Dadurch entlastet Sven zusätzlich die Jugendlichen davon, den Konflikt zu befrieden und nimmt die Erwachsenen / Eltern in Verantwortung. Trotz seiner disziplinären Zugewandtheit zu Eltern und anderen Erwachsenen zeigt Sven dadurch eine oppositionelle Haltung, indem er die Lösung des Konflikts nur in der Überzeugungsarbeit mit den Erwachsenen verortet und damit die Verantwortungszuschreibung und Erwartungshaltung an das pädagogische Handeln, wie es im Diskurs artikuliert ist, zurückspiegelt.

Nur an wenigen zentralen Stellen spricht Sven davon, dass ihm passiv etwas widerfahren ist: Einmal, als er davon spricht, im Studium von der Medienpädagogik „infiziert“ (Interview 6, Z. 54) worden zu sein. Ein anderes Mal als er von der weggebrochenen Finanzierung seines Instituts berichtet. Und zuletzt als er erwähnt, dass ihn Diskussionen mit Zuhörer*innen auf Tagungen und Vorträgen sehr „geprägt“ (ebd., Z. 542) haben. Die Spezifikation dieser Prägung besteht aber darin, dass er darüber reflektiert hat, dass er sein Publikum überfordert und entsprechend „uns selbst auch ein bisschen zurückschrauben“ (ebd., Z. 544) muss, in den Versuchen, seine Perspektive zu popularisieren. Die dominanten Formen des Erleidens, die Sven im Diskurs

⁸⁴ Die eigene Gewissheit stützt Sven durch weitere Argumente wie zum Beispiel, dass sich bei der Medienwirkungsforschung die „Studienlage gegenseitig aufhebt“ (ebd., Z. 730f) und „der gesunde Menschenverstand“ (ebd., Z. 740) sagt, dass Medienwirkung so stark nicht sein könne. Ebenso stützt seine Gewissheit die Selbstwahrnehmung von Jugendlichen, dass „man eigentlich nie wirklich Betroffene hatte“ (ebd., Z. 733f), die gesagt haben, „ich leide unter aggre.. unter gewalttätigen Computerspielen“ (ebd., Z. 736).

thematisiert, sind damit solche, Widerstände gegenüber seiner Wirkmacht erfahren zu haben, womit er auch seinen Anspruch an Wirkmächtigkeit bestärkt.

Im Kontext von Erfahrungen des Widerfahrens thematisiert Sven auch die dispositiven Elemente des novellierten Jugendmedienschutzes. Dessen Regeln nimmt er als „Korsett“ (Interview 6, Z. 1032) wahr. Insbesondere die Beschränkung seines Handlungsrepertoires, denn „reden können wir, aber wir können nicht mit ihnen spielen und das auswerten“ (ebd., Z. 1000f). Diese Einschränkung ist für Sven jedoch kein Auftakt für Thematisierungen von Handlungsunfähigkeit. Der Jugendmedienschutz ist für Sven keine Schranke, sondern ähnlich wie die Handlungserwartungen im Diskurs eine „große Herausforderung“ (ebd., Z. 1033), dabei, „dass wir das [spielende Auseinandersetzung mit Mediengewalt, M.L.] irgendwie anders möglich machen“ (ebd., Z. 560). Dafür hat Sven Wege gefunden. Einerseits nutzt er von nicht kommerziellen Entwickler*innen entwickelte Shooter, die bereits eine Altersfreigabe von 12 bekommen haben, um damit das Thema Gewalt zu besprechen und versucht auch an anderer Stelle, einen aus einem USK-16 Spiel einzeln mit USK-12 gekennzeichneten Spielmodus zu nutzen. Sven umgeht nicht die Schranke des Jugendmedienschutzes, sucht aber innerhalb dieser Schranken die Ausnahmen, um seine Ziele weiter verfolgen zu können. Es ist eher eine kreativ-subversive als eine oppositionelle Strategie gegenüber dem Jugendmedienschutz.

Im Verlauf des Diskurses beschreibt Sven sein Ziel der Entdramatisierung des Deutungsmusters ‚Gefahr‘ und ‚Risiko‘ dadurch, dass er im Sinne des Deutungsmusters ‚Kultur‘ zeigt, „was man alles Cooles damit machen kann“ (Interview 6, Z. 290). Seine Ziele reichen jedoch über die Problematisierungsphase des Diskurses hinaus. In seiner Antwort auf die Abschlussfrage zu seinen Zukunftsentwürfen für seine Praxis geht er auf seine Wünsche nach Anerkennung seiner Arbeit und direkter Förderung seiner ehemaligen Arbeitsstelle ein. Er erwähnt jedoch darüber hinaus vor allem Wünsche nach weiterer und vor allem sicher verankerter Wirksamkeit, „um halt dieses Thema Computerspiele in der Medienpädagogik noch mehr, noch mehr nen Hafen zu geben, von dem aus sozusagen rausgehen kann, andere anstecken kann“ (ebd., Z. 1049-1051). Dass er die Rolle einnehmen könnte als „so dieser Taktgeber, dieser Impulsgeber. Das zu institutionalisieren, das fänd ich schon sehr sehr cool“ (ebd., Z. 1052f). Seine Vision wäre, „dass man so bundesweit so mehrere Zentren hat, die halt so ganz intensiv mit dem Thema sich auseinandersetzen, wo die Leute hinkommen können, sich fortbilden lassen können und dann das weitergeben“ (ebd., Z. 1067-1070). Sven äußert hier das Interesse seine Positionen im Diskurs auf Dauer zu stellen durch mehrere Institutionalisierungsprozesse im Bundesgebiet, um von dort diese Positionen zu popularisieren. Als Grund dafür gibt Sven an, dass das Thema Computerspiele sowohl in der Medienpädagogik als auch in den Medienwelten von

Jugendlichen „viel viel zu kurz“ (ebd., Z. 1059) kommt. Dabei meint Sven nicht irgendeine Thematisierung von Computerspielen, sondern die spiel- und kulturorientierte Thematisierung. Diese soll maßgeblich in der Medienpädagogik werden. Entsprechend schreibt Sven sein berufsbiographisches Projekt auch über die Problematisierungsphasen des Diskurses hinaus fort. Es werden jedoch keine konkreten Pläne zur Institutionalisierung entworfen, sondern eher ein Bild einer unwahrscheinlichen Zukunft gezeichnet, da er zuvor von der abnehmenden Finanzierung von Stellen im Bereich der computerspielorientierten Medienpädagogik berichtet. Svens Zukunftsentwurf ist im Horizont des Deutungsmusters ‚Kultur‘ angesetzt und formuliert Ansprüche an die Dauerthematisierung von Computerspielen in der Gesellschaft. Es wird jedoch im Modus des Bedauerns thematisiert, da es ihm weder im Rahmen des Diskurses gelungen ist, diese Dauerthematisierung einzurichten, noch er perspektivisch davon ausgeht, dass diese stattfinden wird. Der Diskurs war für Sven nicht nur Auftakt, sondern auch Gelegenheitsstruktur für sein berufsbiographisches Projekt. Er stellt den Horizont seines Zukunftsentwurfes dar, dieser blieb jedoch eher ein gescheiterter Realisierungsraum seines Projekts. Zwar berichtet Sven von Erfolgen darin, die Deutungen von Adressat*innen zu verändern, scheiterte jedoch daran, seine Perspektive zu institutionalisieren.

Sven erzählt in seinem beruflichen Werdegang davon, dass er im Verlauf seiner Berufsbiographie ein dezidiertes berufsbiographisches Projekt entwickelt, das in dem Kampf für die Emanzipation des Mediums Computerspiele besteht. Entscheidender Katalysator für die Realisierung und Verfolgung dieses Motivs war ein Gleichgesinnter, der zusammen mit Sven ein medienpädagogisches Institut gegründet hat und seine berufliche Karriere für einige Zeit begleitet hat. In seiner Erzählung entwickelt er das Motiv der Emanzipation des Mediums aus seiner Mediensozialisation, seiner berufsbiographischen Erfahrung und seinen beruflichen Entwicklungsschritten heraus. Sein biographisches Interesse an Computerspielen weist er auch berufsbiographische Relevanz zu. Einerseits wollte er persönliche Interessen und seine berufliche Karriere verbinden. Andererseits nutzte er seinen Status als ‚Core-Gamer‘ als Wissens- und Erfahrungsressource und seinen Einblick in die Gaming-Szene dafür, Projektideen im Sinne der Gaming-Kultur zu entwerfen. Seine eigene (Berufs-)Biographie stellt für Sven eine Ressource seiner Professionsentwicklung dar. Er entwirft sich als in die Gaming-Szene involvierter professioneller Medienpädagoge, der nicht primär adressat*innenorientiert ist, sondern seine Pädagogik gegenstandsorientiert an Computerspielen orientiert.

Sven interpretiert Computerspiele, jugendliches Medienhandeln und Erwartungen, mit denen er im Rahmen des Diskurses konfrontiert wird, im Horizont des Deutungsmusters ‚Kultur‘ und

greift dabei auf erworbene Wissensbestände zurück. Er legt dieses selektiv aus, indem er vorwiegend die Spiel- und Kulturperspektive auf Computerspiele zur Deutung von Phänomenen heranzieht. Im Sinnhorizont des Deutungsmusters ‚Kultur‘ nutzt er diese Deutungsperspektiven nicht nur, um sein pädagogisches Handeln damit zu relationieren und das Phänomen Computerspiele als Spiel zu deuten, sondern um dadurch eine Position im Rahmen des Gegendiskurses einzunehmen und im Rahmen von Multiplikatoren- und Vortragstätigkeiten aktiv Einfluss zu nehmen. Sein berufsbiographisches Motiv der Positivthematisierung und Emanzipation ist eine Anschlussstelle für Deutungswissen. Es ist ein dezidiert öffentliches Motiv, das gegenüber anderen abgesichert und legitimiert werden muss. Sven relationiert daher diskursives Wissen und (berufs-)biographische Erfahrungen und verdichtet es zu einem beruflichen Projekt, der Subjektposition der ‚Kurator*in der Spielpraxis‘ Geltung zu verschaffen. Diskurs und (Berufs-)biographie sind daher wechselseitig konstitutiv für Svens Positionierung, da der Diskurs das Konfliktszenario hervorbringt, in das Sven intervenieren möchte und für eine höhere Bedeutung von Computerspielen in Medienpädagogik und Gesellschaft eintreten will.

Gegenüber dem Diskurs nimmt sich Sven durchweg als handlungsfähig wahr und thematisiert kaum Erleidensprozesse. An ihn gerichtete Erwartungen an sein pädagogisches Handeln oder die Deutung des Phänomens Mediengewalt, mit denen er in der Öffentlichkeit oder durch Eltern konfrontiert war, nimmt er vorwiegend als didaktische Herausforderung wahr, seine Perspektiven zu popularisieren. Auseinandersetzungen mit anderen Akteur*innen im Diskurs nimmt er daher zumeist als Gelegenheit für eigenen Wirkmächtigkeit wahr. Diese verfolgt er mit der Pädagogik der Ludologie, indem er versucht Erwachsene / Eltern Computerspielerfahrungen machen zu lassen und deren Erfahrungen stellvertretend als Spielerfahrung im Sinne des Deutungsmusters ‚Kultur‘ zu deuten. Einschränkende Auswirkungen des Diskurses erfährt er vorwiegend über Einschränkungen durch den Jugendmedienschutz, die didaktischen Herausforderungen in Vorträgen und das Wegbrechen der Finanzierung seines Instituts. Diese nimmt er jedoch ebenfalls als Herausforderungen für die Umsetzung seiner pädagogischen Praxis und Wirkmächtigkeit wahr, die es zu umgehen (Jugendmedienschutz) oder didaktisch zu optimieren gilt oder für die alternative Wege gesucht werden müssen (Finanzierung). Dabei ist ihm sein berufsbiographisches Projekt wichtig genug, um den ansonsten stabilitätssichernden Opportunismus der Uneindeutigkeit zurückzuweisen und keine Anschlussfähigkeit an Problemdeutungen aufrechtzuerhalten, um die Finanzierung seines Projekts zu sichern. Das Dispositiv des Jugendmedienschutzes nimmt er jedoch nicht als Teil des Diskurses wahr. Daher integriert er die Kritik am Jugendmedienschutz nicht in sein berufsbiographisches Projekt. Die Deutungsmuster ‚Gefahr‘ und ‚Risiko‘ und das damit verbundene Dispositiv der Regulierung von

Mediengewalt entfaltet daher trotz seiner Beschränkungen für die Umsetzung handlungsorientierter Medienpädagogik in seiner pädagogischen Praxis relativ wenig Steuerungswirkung auf Svens Berufsbiographie. Sein berufsbiographisches Motiv, das er in Auseinandersetzung mit dem Diskurs gebildet hat, weist eher über die Problematisierung von Computerspielen hinaus, da auch bloße geringe Aufmerksamkeit für Computerspiele in der Medienpädagogik ein Anlass für eine Bedeutungsintensivierung sein kann. Sven folgt damit der Entwicklung des diskursiven Konfliktszenarios zur Dauerthematisierung als disziplinäres Konfliktszenario und macht das Thema Computerspiele in der Medienpädagogik auch zu einem Dauerthema seines professionellen Selbstverständnisses. Biographie und Berufsbiographie sind sowohl Ressource für Svens Professionsentwicklung als auch Anschlussstelle für diskursive Deutungsmuster. Der Diskurs bietet im Fall von Sven auch kontinuieritätswahrende Erzählstrukturen, da das diskursive Konfliktszenario auch als Konflikt innerhalb der Disziplin reformulierbar ist, den Sven aktiv verfolgt und damit gerade in den Bereich der Dauerthematisierung des Diskurses interveniert.

8.3.3. Fallanalyse Uwe

Auf die Einstiegsfrage antwortet Uwe, wie er mit Computerspielen in ‚Kontakt‘ gekommen ist:

„Gut, also ich muss dazu sagen, dass ich als Kind schon Kontakt hatte zu Computerspielen. Als Kind hab ich Kontakt gehabt zu Telespielen, zu dem Pong //mhm//. Das hatten mir meine Eltern gekauft von Quelle damals und haben es am Fernseher gespielt und haben überhaupt noch keine Ahnung gehabt, was das jetzt ist oder was das nach sich zieht. Es war einfach so ne Erscheinung. Und als Jugendlicher oder als junger Mann hab ich dann in Kneipen Space Invaders gespielt //mhm// und Asteroids“ (Interview 7, Z. 4-9).

Wie die meisten Interviewten Medienpädagog*innen plausibilisiert Uwe seinen Weg zum Handlungsfeld der außerschulischen Jugendmedienarbeit damit, dass er als Kind Kontakt zu Computerspielen (damals noch Telespiele genannt) hatte und diese auch in seiner Jugend in Kneipen gespielt hatte. Die zitierte Passage ist dabei in voller Länge wiedergegeben und damit mit 7 Zeilen Länge vergleichsweise kurz. Das mag auch daran liegen, dass zu dieser Zeit das Medium Computerspiele noch kaum denselben Verbreitungs- und Attraktivitätsgrad hatte wie heute. Jedoch sind ein paar Aspekte auffallend. Neben der Kürze des Erzählabschnittes, legt die Wortwahl ‚Kontakt‘ eine eher weniger eigenaktive und fortdauernde Beschäftigung mit digitalen Spielen nahe, sondern deutet bloß Berührungspunkte an. Zudem wird nur von vereinzelt

Spielen, nicht von Genres oder der Explikation der eigenen Präferenzen für bestimmte Spiele gesprochen. Weder von Hobby noch von Leidenschaft ist die Rede. Die mögliche Lesart, dass die Erwähnung von Computerspielinteressen nur eine Reaktion auf die Einstiegsfrage des Interviewers ist, kann jedoch ausgeschlossen werden. Zwar wird hier deutlich, dass Computerspiele eher eine Randnotiz von Uwes eigener Biographie sind, aber sein Interesse an Computerspielen entfaltet im Laufe des Interviews eine starke Bedeutung für ihn. Diese Mischung einerseits aus Interesse und andererseits einer geringen Eigeninitiative sich dem ausführlicher in der Freizeit zu widmen oder es zumindest als Hobby zu thematisieren, zieht sich durch das gesamte Interview. Uwe berichtet durchaus kundig von relevanten Computerspielen unterschiedlicher Zeiten. Es fehlt in seinem Interview allerdings an narrativer Dichte in der Beschreibung der Spiele, einzelner Szenen oder relevanter Diskussionen rund um diese Spiele. Uwe berichtet mehrfach davon, dass er sich erst Spiele von Jugendlichen hat zeigen und erklären lassen und dass er sich erst das Niveau erarbeiten musste, um mit den Jugendlichen im gemeinsamen Spielen mithalten zu können (vgl. Interview 7, Z. 42, 73ff, 175ff). Er erzählt sich nicht in der Story-Line ‚Sein Hobby zum Beruf machen‘. Computerspiele bespricht er, so könnte man resümieren, als Phänomen der Jugendlichen, dem er sich mit Interesse und Engagement zuwendet, weil es das Interesse seiner Adressat*innen, der Jugendlichen ist. Die Zuwendung zu Computerspielen bespricht er als professionsorientierte Zuwendung. Bei Uwe wird dadurch eine berufsbiographische Distanzierungsbewegung bezüglich der Relevanz seiner Mediensozialisation deutlich.

Den Weg zu seinem beruflichen Handlungsfeld beschreibt Uwe als relativ geradlinigen Weg mit kleinen Hindernissen. Er studierte Erziehungswissenschaften auf Diplom, stieß am Ende seines Studiums auf das Thema Computer und vertiefte es in seiner Diplomarbeit. Der Einstieg in die Arbeit mit Computerspielen erfolgte über eine nebenberufliche Tätigkeit in einem Jugendzentrum, in dem er – weil die Jugendlichen das Angebot der Einrichtung nicht mehr genug wahrgenommen haben – einen Computertreff anbot, den er bald zu einem Computerspieltreff umgestaltete, da die Jugendlichen daran ein größeres Interesse hatten. Ein Schlüsselereignis für seine weitere berufliche Entwicklung war, dass er nach dem Studium keine Anstellung gefunden hatte. Nach eigener Aussage war zu dieser Zeit der Abschluss als Diplompädagog*in negativ besetzt, weil man sich auf eine höhere Eingruppierung einklagen konnte als als Sozialpädagoge*in. In Kongruenz mit der Externalisierung der Gründe für eine Nicht-Anstellung entwickelt Uwe Strategien, damit umzugehen und macht sich selbständig, indem er Computerspielworkshops an Jugendzentren anbietet. Dabei schildert Uwe diesen Weg eher als sich ergebenden Wandlungsprozess statt als persönliches biographisches Projekt. Dieses Schlüsselereignis

führt bei Uwe nicht zu einer negativen Verlaufskurve seiner Berufsbiographie, sondern ist der Auftakt einer bis heute fortgesetzten freiberuflichen medienpädagogischen Karriere. Diese bewertet er in zweifacher Hinsicht als positiv. Zum einen musste er immer überlegen, „wie kann ich nach rechts oder links gucken“ (Interview 7, Z. 754f) und konnte so eine Offenheit für das Handlungsfeld und die Lebenswelt von Jugendlichen bewahren. Zum anderen „war das halt so ein bisschen offener und freier“ (ebd., Z. 759) und er musste nicht um den Erhalt seiner Stelle kämpfen und war dem Gerangel um Geldmittel für seine Anstellung oder Institution nicht so ausgesetzt. Diese durch seinen Berufsstatus forcierte Offenheit, verwendet er auch als Beurteilungsmaßstab, um andere Medienpädagog*innen und Akteur*innen, die im Diskurs auftreten, zu bewerten, indem er immer wieder befragt, wie offen jemand ist. Der Auftakt der freiberuflichen Arbeit wird durch eine rege Projektentwicklungszeit fortgesetzt, in der er sowohl die große Offenheit des Handlungsfeldes – „Das Schöne war ja, das war ja wie so ein wilder Westen damals noch. Das heißt alles war möglich“ (ebd., Z. 67f) – als auch die begünstigenden Umstände und unterstützenden institutionellen Rahmenbedingungen positiv hervorhebt. Der Landkreis, in dem er arbeitete, habe eine „super Jugendbildungsarbeit“ (ebd., Z. 82f), in der „man auch viele Experimente machen“ (ebd., Z. 87) konnte. Ebenfalls erlebte er das Jugendamt als unterstützend in seinen Projekten, in denen er auch gewalthaltige Spiele in der Jugendarbeit eingesetzt hat. In der Zeit entwickelte er insbesondere viele erlebnispädagogische Computerspielprojekte. Als einen weiteren Schritt in seiner Berufsbiographie gibt Uwe den Beginn seiner Vortragstätigkeiten an. Er arbeitet nicht mehr nur mit Jugendlichen, sondern fungiert als Multiplikator und hält Vorträge, gibt Workshops und Veranstaltungen für andere pädagogische Fachkräfte, für Eltern oder Lehrer*innen und ist stärker in Kontakt mit Institutionen gekommen, die sich mit Computerspielen beschäftigen. Die Arbeit mit Erwachsenen hat ihn nach eigenen Worten „auch immer so ein bisschen gezeichnet“ (ebd., Z. 119f), da er eine Position einnahm, die konträr zu ihnen verlief. Der letzte Abschnitt seiner berufsbiographischen Erzählung, in dem er sich gerade noch befindet und den er auch nicht mehr in Form einer Ergebnissicherung resümiert, ist die Erweiterung und Verbreiterung seines Projektportfolios. Er wird mehr angefragt zu Themen rund um das Smartphone und hat dazu Projekte entwickelt und arbeitet begleitend weiterhin auch an Projekten rund um Computerspiele.

Im Rahmen seiner berufsbiographischen Erzählung schildert Uwe wie sich seine Erfahrungsaufschichtung in spezifischen Haltungen manifestiert hat. Um diese zu veranschaulichen, sind zwei Erzählabschnitte aussagekräftig. In dem ersten berichtet er im Rahmen des Einstiegs in die Arbeit mit Computerspielen über seine erste Hinwendung zum Thema Computerspiele, nachdem er als ersten Schritt einen Computertreff eingerichtet hat.

„Der zweite Schritt war, dass die Kids gekommen sind und ich mit denen Basic programmieren wollte und die das auch gerne mitgemacht haben, weil wir die letzte halbe Stunde, das war immer so ein zweistündiges Angebot, die letzte halbe Stunde haben wir Computerspiele gespielt //mhm//. Und irgendwann hab ich gemerkt, die kommen eigentlich nur noch wegen dieser letzten halben Stunde. Da hab ich dann mit der Leitung gesprochen von dem Jugendzentrum. [...] Wir arbeiten ja bedürfnisorientiert hier eigentlich. Wenn die zu uns kommen und wir ganz klar ihre Bedürfnisse erkennen, warum kommen wir denen nicht hinterher. Das ist in meinen Augen ne große Chance. Und dann hab ich die dann.. Es war ein langer Prozess und irgendwann durft ich dann einen Computerspieletreff aus dem Computertreff machen“ (Interview 7, Z. 25-39).

Uwe berichtet hier von einer Begebenheit zur Zeit seines Berufseinstiegs, wie er in seinem eigenen pädagogischen Angebot durch die Rückmeldung von Jugendlichen erkannt hat, dass er nicht nach den Bedürfnissen der Jugendlichen gehandelt hat und in der Lage und willens war diese Bedürfnisse aufzugreifen und sie gegenüber der Leitung der Institution zu vertreten und auch durchzusetzen. Die Schilderung dieses Ereignisses schließt den Erzählabschnitt über den Berufseinstieg ab und resümiert die retrospektiv zugeschriebenen Erfahrungsgehalte, die er daraus gezogen hat, und die Vorstellungen über die Auswirkungen auf seine berufliche Identität. So macht Uwe an dieser Stelle klar, dass er selbst eine bedürfnisorientierte Haltung einnimmt, bereit ist seine Praxis zu korrigieren, wenn er erkennt, dass die Bedürfnisse seiner Adressat*innen in eine andere Richtung weisen und diese Haltung auch gegenüber Widerständen vertritt. Uwe zeigt damit, dass er sich gleichzeitig an der Maxime der Bedürfnisorientierung orientiert und aktiv die Interessen seiner Adressat*innen nach außen vertritt.

Diese Haltung greift das zweite Zitat auf. In einer Erzählung, wie er dazu übergegangen ist, Vortragstätigkeiten anzunehmen, wird die Vorstellung von seiner eigenen professionellen Orientierung präzisiert:

„Und dann gings auch immer weiter los, dass ich so in Vorträge reingegangen bin, beziehungsweise dann auch Infoveranstaltung, Workshops gemacht habe mit Pädagogen zu diesen Computerspielen und so auch so ne gewisse Angst abzubauen bei Erwachsenen, bei Lehrern, bei Sozialpädagogen. Das hat mich auch immer so ein bisschen gezeichnet auch. Die waren auch sehr **erstaunt** also nach diesen Vorträgen, welche Position ich hab. Weil die haben immer was ganz anderes erwartet. Die haben gesagt, da

kommt ein Pädagoge, der erzählt was zu Computerspielen und wie schrecklich das Alles ist. //mhm// Und dann hab ich da eben ganz anders agiert und bin eigentlich so ein bisschen als Anwalt der Kinder aufgetreten der Kinder und Jugendlichen, um denen auch so ein bisschen so Freiraum zu schaffen und denen Räume zu schaffen, wo sie diese Faszination einfach ausleben können“ (Interview 7, Z. 116-126).

Uwe spricht davon, wie er seine primäre Intention, ‚ne gewisse Angst abzubauen bei Erwachsenen, bei Lehrern, bei Sozialpädagogen‘ in Vorträgen verfolgt hat und diese sich dann zuge-spitzt hat auf den Begriff des ‚Anwalts der Kinder‘. Er thematisiert diesen Verlauf als Prozess des ‚Gezeichnet‘-Werden. Diesen plausibilisiert er anhand der Beschreibung einer Erwartungs-differenz zwischen ihm und den Erwachsenen. Wie diese Erwartungsdifferenz letztlich zu sei-ner Position als ‚Anwalt der Kinder‘ geführt hat, wird nicht weiter ausgeführt. Die Formulie-rung des ‚eigentlich so ein bisschen als Anwalt der Kinder aufgetreten‘ legt nahe, dass es eine für ihn selbst erklärungsbedürftige Entwicklung war und die Konturierung seiner Haltung für ihn als Effekt seines Handelns in Konfrontation mit den Erwartungen von Erwachsenen hervor-gegangen ist. Er kontextualisiert seine Haltung im Diskurs als resultierend aus seiner prakti-schen Erfahrung und pädagogischen Haltung und nicht so sehr als geplante Positionierung. Seine Interessenvertretung kindlicher und jugendlicher Interessen richtet Uwe primär auf sozi-alräumliche und pädagogische Kontexte und bezieht sich damit dominant auf die Lebenswelt der Jugendlichen. Vereinzelt äußert er sich auch in öffentlichen Kontexten. So versucht er, wie hier deutlich wurde, Ängste bei Eltern abzubauen, Projekte und deren Durchführung durchzu-setzen, vereinzelt öffentlich Stellung für die Normalität des Medienhandelns von Jugendlichen zu beziehen als auch den Bedürfnissen von Jugendlichen Geltung zu verschaffen und ihnen Freiräume zu erkämpfen. Das Motiv der Freiräume durchzieht Uwes biographische Selbster-zählung (vgl. Interview 7, Z. 124ff, 397ff, 757ff). Er will Freiräume haben (in seiner eigenen Arbeit), er sieht Computerspiele als Freiräume, er will Freiräume schaffen (für Jugendliche) und er kritisiert, wenn Freiräume eingeschränkt werden (für Jugendliche).

Unter dem Schlagwort des ‚Anwalts der Kinder‘ und seiner Haltung der Bedürfnisorientierung resümiert er jedoch nicht nur seine eigenen berufsbiographischen Erfahrungsaufschichtungen und wie er sich dazu positioniert, sondern schließt auch an pädagogische Diskurse und Wis-sensbestände an. Im Interview finden sich vielfältige Bezüge zu disziplinären Wissensbestän-den der Sozialen Arbeit, Medienpädagogik und Pädagogik. Die Vorstellung der Anwaltschaft hat in der Sozialen Arbeit eine lange Tradition. Anwaltschaft wird dabei als politisch stellver-tretende Interessenvertretung verstanden. Auch darin, wie das Interesse der Jugendlichen

gedeutet wird, lassen sich pädagogische Bezüge sichtbar werden. Denn er deutet sie dabei keinesfalls stellvertretend, sondern tritt in ein Beziehungsverhältnis und lässt sich viel von den Jugendlichen erklären, denn „für mich ist Arbeit mit Jugendlichen immer Beziehungsarbeit“ (Interview 7, Z. 299f). Das schließt an Vorstellungen über Arbeitsbeziehungen und Sozialer Arbeit als Beziehungsprofession (Gahleitner 2017) an. Uwe setzt jedoch kaum politisch orientierte Empowerment-Strategien ein, um die Selbstermächtigung von Jugendlichen zu fördern oder ihnen Kontexte zu inszenieren und bereitzustellen, in denen sie sich selbst vertreten könnten sondern tut dies, indem er sie in seinen Projekten mitbestimmen lässt und stellvertretend für sie eintritt.⁸⁵ Ebenso ist die bedürfnisorientierte Haltung ein Grundthema der Sozialen Arbeit, wie sich dem Lexikon der Sozialarbeit, Sozialpädagogik, Sozialrecht (Kaller 2001) entnehmen lässt.

Neben der Anwaltschaft, Bedürfnisorientierung und Beziehungsarbeit als Anknüpfungspunkte an pädagogische Diskurse, spielen auch weitere Aspekte eine tragende Rolle für seine Selbstbeschreibung, seine Positionierung im Diskurs und die Beschreibung seines pädagogischen Handelns. Diese tauchen an zentralen Stellen seiner Selbstpositionierung auf. Auf die Frage, welche Rolle Christian Pfeiffers Thesen für ihn gespielt haben, antwortet er, dass es sich um eine sehr politisch ausgerichtete Diskussion handele und führt weiter aus:

„Und dort werden Computerspieler ganz oft.. oder sind ganz oft auch kriminalisiert worden, etikettiert worden. Also zuerst hat man versucht, die zu kriminalisieren als Amokläufer. Das ist dann irgendwie schiefgelaufen, weil diese Killerspieldiskussion ist jetzt irgendwie ad acta gelegt worden. Und jetzt ist so ein Versuch, sie zu etikettieren und stigmatisieren als süchtig. //mhm// Und das ist so der nächste Versuch und das finde ich ... nicht richtig. Wir haben es einfach mit einer Generation zu tun, die mit anderen Medien groß wird und für die diese anderen Medien selbstverständlich sind und naturgegebene Medien, weil wenn sie auf die Welt kommen, sind diese Medien da. Und dementsprechend natürlich nutzen sie die Medien und die dann einfach abzuverurteilen, weil dies nicht verstehen das Interesse und auch gar nicht bereit sind, das verstehen zu wollen und damit auseinanderzusetzen, ist der falsche Weg. Denn dann entfernen wir uns von den Jugendlichen und bauen eben nicht Beziehung auf und für mich ist Arbeit mit Jugendlichen immer Beziehungsarbeit grundsätzlich. Und das Computerspiel war für

⁸⁵ Zur Differenzierung von Typen politischer Interessenvertretung sei auf Benz (2013) verwiesen. Dieser unterscheidet zwischen Empowerment (Ermächtigung zur Selbstvertretung), Mitbestimmung und Anwaltschaft (Stellvertretung).

mich auch immer ein Medium, um diese Beziehungsarbeit auch ein bisschen leichter werden zu lassen“ (Interview 7, Z. 288-301).

Hier kritisiert Uwe, wie in der Öffentlichkeit über jugendliche Computerspieler*innen gesprochen wird. Dabei wird das ‚Sprechen über‘ kritisiert als ‚Machen zu‘. Computerspieler*innen würden als Amokläufer*innen deklariert oder als süchtig hingestellt. Dabei aktiviert Uwe wissenschaftliche Wissensbestände des Labeling Approaches, indem er insbesondere die Zuschreibungspraktiken in der Öffentlichkeit kritisiert. Damit trennt Uwe die Computerspieler*innen verbal von den ihnen zugeschriebenen Eigenschaften und normalisiert sie dabei als ganz normale Jugendliche. Diese Normalitätsbehauptung begründet er durch den Verweis auf die Generationenlagerung, da man jeder Generation zugestehen müsse, sich mit den Medien, mit denen sie ‚groß wird‘, auseinandersetzen zu dürfen. Damit realisiert Uwe auch an dieser Stelle seine Selbstbeschreibung als ‚Anwalt der Kinder‘. Er entlastet die Jugendlichen von Vorwürfen, indem er diese als Zuschreibung begreift, und benennt im selben Moment ‚die Medien‘ als Verantwortliche für diese Zuschreibungsprozesse. Der Vorwurf gegenüber ‚den Medien‘ wiegt dabei noch schwerer, da Uwe ihnen kein Missverständnis unterstellt, sondern einen mangelnden Willen, zu verstehen und sich überhaupt damit auseinanderzusetzen. Die Kritik an Zuschreibungspraktiken wird damit als Mittel genutzt, um eine Kritik an einem mangelnden Verständnis- und Beziehungswillen zu artikulieren. Das wiegt umso mehr als die Zuschreibungen gerade auch noch das Medium treffen, das diese Beziehungsarbeit nach Uwes Ansicht erleichtert. Die Verantwortungsappelle, die im Killerspiel-Diskurs an Medienpädagog*innen ergangen sind, spiegelt Uwe zurück an ‚die Medien‘ und wie vorher bereits deutlich wurde, generalisiert an ‚die Erwachsenen‘. Uwe behauptet auf diese Weise einen dysfunktionalen Widerspruch in der Kritik ‚der Medien‘ und eine aktive Rolle ‚der Medien‘ und ‚der Erwachsenen‘ in der Hervorbringung eines Beziehungsproblems, das diese fälschlicherweise als Problem der Medienwirkung beschreiben. Die immer wiederkehrenden Generationentopoi in seinen Argumentationsmustern verweisen darauf, dass das seinen Argumenten zugrunde gelegte Konfliktthema ein Generationenkonflikt zwischen Erwachsenen und ihren Kindern ist.

Wenn es darum geht, andere von seinem Standpunkt zu überzeugen oder ihnen Wissen zu vermitteln, spricht Uwe fast ausschließlich von Situationen, in denen er mit Eltern oder pädagogischen Fachkräften gearbeitet hat. Das waren zumeist Fortbildungen, Vorträge vor Eltern und/oder pädagogischen Fachkräften oder Elterngespräche. Auseinandersetzungen mit anderen im Diskurs relevanten Sprecher*innen tauchen in diesem Kontext nicht auf. Ebenso wenig werden Kinder oder Jugendliche als solche Adressat*innen angesprochen, denen gegenüber er sich

überzeugend oder belehrend positioniert. Gegenüber Eltern und pädagogischen Fachkräften setzt Uwe Strategien zu Dekonstruktion der Problemdeutung von Computerspielen als ‚Gefahr‘ ein.

Das tut er einerseits, indem er problematisierende Sichtweisen von Eltern oder pädagogischen Fachkräften nicht als sachliche Diskussionspositionen aufgreift, sondern als „emotionale Befindlichkeit“ (Interview 7, Z. 884). Die Differenz zwischen Sachlichkeit und Emotionalität ist dabei eine verbreitete Diskursstrategie, um die eigenen Positionen als rational, die der anderen als irrational auszuweisen.

Andererseits dekonstruiert er Problemdeutungen durch eine Gleichzeitigkeit des Anschlusses an diskursive Deutungsmuster des Gegendiskurses und Deutungen des Labeling Approaches, indem er einerseits durch Spielstationen möglichen Medienwirkungsannahmen seines Publikums begegnet und er andererseits das Medienhandeln von Kindern und Jugendlichen als normales Verhalten beschreibt und das entsprechende Pendant als Etikettierungs- und Stigmatisierungsprozesse. Uwe relationiert seine Position als Anwalt der Kinder mit fachlichen Wissensbeständen, die im Diskurs zirkulieren und sichert dadurch seine Position ab. Diese Argumentationsweise dominiert bei Uwe (vgl. Z. 765ff, 820ff). Gleichzeitig ist es ihm dadurch möglich, seine eigenen Sichtweisen nachvollziehbar im Kontext des Diskurses zu verorten und auch dahingehend verstanden zu werden. Dafür ist es ihm „ganz wichtig, Eltern ihre Kindheit und Jugend vorzuhalten“ (ebd. Z. 189f). Er konfrontiert Eltern mit ihrer eigenen Medienbiographie, ihren Strategien, Medienverbote zu umgehen, um das Verhalten der Kinder und Jugendlichen nicht als gefährlich, sondern als jugendtypisch zu beschreiben. Er will sowohl Eltern als auch pädagogischen Fachkräften klar machen, dass Kinder „das Recht haben, diese Welt, wie sie heute ist, mit ihren Angeboten, wie sie heute sind, diese auch zu entdecken“ (ebd., Z. 772f). Um diese Normalität nicht nur biographisch reflexiv zu behaupten, sondern wissenschaftlich zu untermauern, bezieht Uwe sich auch sehr eigenwillig auf Topoi der Entwicklungsphasen und beschreibt den Entwicklungsauftrag von Jugendlichen,

„mich immer im Risikobereich zu bewegen. Es ist nicht Auftrag von Jugendlichen normal zu sein und fleißig zu sein und eifrig zu sein, so wie Eltern ihn haben wollen. Das ist nicht Auftrag von Jugendlichen so zu sein, wie Eltern ihn haben wollen. Sondern ich muss mich als Jugendlicher im Risikobereich bewegen und ich hab mal mit nem Therapeuten gesprochen. Der hat gesagt, ganz klar gesagt. Wenn ich nen Jugendlichen vor mir sitzen habe, der sich nicht im Risikobereich bewegt, dann ist der therapiewürdig“ (Interview 7, Z. 1081-1085).

Die oftmals an gesellschaftlichen Erwartungen orientierte Ausformulierung von Entwicklungsaufgaben legt Uwe different als Zuwiderhandeln gegen Erwartungen aus. Uwe ist dabei der einzige Interviewte, der sich zur Legitimation seiner widerständigen Position auf den Entwicklungstopoi in dieser unkonventionellen Fassung bezieht. Zur Legitimierung und Plausibilisierung dieses Deutungswissen zieht Uwe sowohl einen Thepeuten als Experten, der die Seriösität dieses Wissens dokumentiert, heran als auch seine eigene Erfahrung, indem er sich selbst im Jugendalter als „im Risikobereich unterwegs“ (ebd., Z. 1089) beschreibt. Als einziger Interviewter im Sample bezieht sich Uwe bei der Legitimitätsdarstellung seiner medienpädagogischen Praxis nicht vorwiegend auf den Jugendmedienschutz, sondern nutzt dafür diese eigenwillige Auslegung des Entwicklungsbegriffs.

Die Kommensurabilität von Uwes Äußerungen als diskursive Aussagen wird auch durch die spezifische Herstellung von Vortragssituationen erzeugt. Die Situationen, in denen Uwe mit Eltern und pädagogischen Fachkräften gearbeitet hat, sind dabei meist durch eine wechselseitige Erwartungshaltung definiert. So berichtet Uwe davon, dass er „auch ganz viel Erwachsene [hat], die mit ner Erwartungshaltung da hin kommen, dass ich da jetzt eben steh und ihnen sag, das ist alles ganz schlimm und ganz schlecht“ (ebd. Z. 783-785). Dabei handelt es sich sowohl um eine Anzipation von Erwartungen von Erwachsenen durch ihn als auch um Erfahrungen geäußerter Erwartungen Erwachsener (vgl. Z. 120ff). Durch diese wechselseitige Erwartungshaltung wird eine Situation definiert, die von allen Beteiligten als eine diskursive Situation, als eine Situation im Zusammenhang mit gesamtgesellschaftlich stattfindenden Deutungskämpfen, wahrgenommen werden kann. Es sind dabei zumeist Lehrsituationen, in denen es Uwe um einen Wissenstransfer oder eine Erfahrungsweitergabe geht. Auch ist auffällig, dass Uwe im Kontrast zu Schilderungen von Situationen mit Kindern und Jugendlichen hier deutlich stärker von Maßnahmen der Belehrung spricht. Er möchte Verständnis „erzeugen“ (Interview 7, Z. 765), er versucht, „klar zu machen“ (ebd., Z. 767), „aufzuzeigen“ (ebd., Z. 794), „weichzuklopfen“ (ebd., Z. 776) oder eine Haltung „reinzubekommen“ (ebd., Z. 793). Das Verhältnis zu Eltern und pädagogischen Fachkräften gestaltet Uwe damit weitestgehend als ein Verhältnis zwischen Experten und Laien.

Weitere Überzeugungsstrategien, die Uwe anwendet, sind die Referenz auf sich aus Computerspielen heraus entwickelnde Kulturen und die Ausweisung von Lernmöglichkeiten. Die Referenzen auf Lernmöglichkeiten und Kulturtopoi kommen im Interview jedoch nur an sehr wenigen Stellen vor, weswegen davon ausgegangen werden kann, dass diese Wissens Elemente nicht zentral für Uwe sind, sondern eher an situativ passender Stelle mit eingebracht werden, um der

eigenen Position weiteres argumentatives Gewicht zu verleihen. Uwe schließt jedoch trotz des Verweises auf Lernmöglichkeiten durch Computerspiele nicht an das Deutungsmuster der ‚Optimierung von Lernchancen‘ an, sondern kehrt dieses um. So fände es Uwe begrüßenswert, wenn „bestimmte Aspekte von Computerspielen durchaus auch in Schule Platz finden könnten und Jugendlichen motivieren könnten“ (Interview 7, Z. 815f). Dabei argumentiert er aber nicht für die Optimierung von Lernprozessen, sondern für die Anerkennung von Computerspieler*innen als „begeisterte Lerner“ (ebd., Z. 812f). Statt dass Schule Computerspiele zur Optimierung von Lernen zu nutzen, argumentiert Uwe dafür, dass sich Schule ändern soll, indem sie von Computerspielen lernt (vgl. ebd., Z. 811ff). An das Deutungsmuster ‚Kultur‘ schließt Uwe ebenfalls eigenwillig an. Zwar spricht er davon, dass er „diese ganze Spielkultur“ (ebd., Z. 795) aufzeigen will und dabei Let’s Plays, E-Sport und andere Phänomene der Gaming-Kultur aufgreift. Ebenfalls spricht er von Computerspielen als Spielen und setzt sein pädagogisches Handeln am Spielcharakter der Spiele an. Er relationiert diese Phänomene jedoch nicht zu anderen Kulturbereichen und verweist auch nicht auf den Kunstbegriff oder Spielbegriff, um Computerspiele zu legitimieren. Stattdessen kritisiert er bei „diesem ludologischen Bereich oder diesem narrativen Bereich“ (ebd., Z. 689f), dass diese alles „verkomplizieren“ (ebd., Z. 691). Uwe meint: „ich bin dann doch lieber näher bei den Kids. Und spiel mit denen lieber //mhm//, als mich dann dem Gegenstand zu nähern oder so“ (ebd., Z. 692f). Mit dem Verweis auf sein Verständnis von Pädagogik als Beziehungsprofession kritisiert er einerseits eine komplizierte Herangehensweise, aber auch eine Distanzierungsbewegung, die mit einer spieltheoretischen Herangehensweise an Computerspiele im Rahmen der Deutungen der Game-Studies einhergehen würde. Das ist insofern auch plausibel, wie an Svens kritischer Haltung zum Diskurs gesehen werden kann. Sven verfolgt immer eine doppelte Anerkennungsbewegung, die sowohl die Jugendlichen als auch das Medium in den Blick nimmt und die Auseinandersetzung mit dem und für das Medium oft gleichrangig zur Jugendarbeit ist. Jedoch trägt Uwe die Kritik am Deutungsmuster ‚Kultur‘ nur als Präferenzwahl vor, dass er ‚lieber näher bei den Kids‘ ist. Das Deutungswissen der Kulturperspektive ist für Uwe daher vorwiegend im Hinblick auf die Herstellung und Aufrechterhaltung von Beziehung relevant.

Die Priorisierung der Beziehungsarbeit mit Jugendlichen zu Ungunsten von Anerkennungsbestrebungen für das Medium lässt sich auch an Uwes Kritik an Entwickler*innen von Computerspielen ablesen. So kritisiert Uwe, dass im Zuge der neueren Entwicklungen im Bereich der Computerspiele (Free-to-Play, Mikrotransaktionen und Loot-Boxen) „dieser Raum Computerspiel immer mehr kommerziell besetzt“ (Interview 7, Z. 532f) wird. Das habe zur Folge, „dass ganz viele jetzt gar nicht daran interessiert sind, ihnen [den Kindern und Jugendlichen, Anm.

M.L.] gar nicht mehr so tolle Spielerlebnisse zu bieten“ (ebd., Z. 535f). Nachdem, wie Uwe berichtet, der öffentliche Raum für Jugendliche zunehmend kontrolliert wird, würden jetzt auch noch die Refugien der freien Räume in Computerspielen kontrollierend besetzt. Dieses Einsetzen für Freiräume und Freiheiten von Kindern und Jugendlichen ist das komplementäre Stück zu seiner Selbstbeschreibung als ‚Anwalt der Kinder‘. Wo die Beschreibung der Anwaltschaft seinen Schutzauftrag gegenüber der als ungerechtfertigt markierten Zuschreibung der Medienwirkung auf das Medienhandeln Jugendlicher beschreibt, ist die Schaffung von Freiräumen für explorierendes Spielen die Positivbeschreibung Uwes medienpädagogischen Handelns.

Er positioniert sich als Teil des Gegendiskurses, nutzt Deutungsmuster des Gegendiskurses nur als Atützargumente und entwickelt eine am Labeling Approach orientierte Position, die außerhalb der Mainstream-Positionen des Diskurses steht. Die damit verbundenen Erfahrungskomponenten, sozialen Relationen und Relationierungen zu berufsbezogenen wissenschaftlichen Wissensbeständen treffen dann auf Subjektpositionen und Wissensbestände, die im Killerspiel-Diskurs verhandelt wurden. Für die Diskussion der Frage, welche Auswirkungen der Diskurs auf die Selbstbeschreibung der Person hat, ist bedeutsam näher zu betrachten, wie ihn der Diskurs betroffen hat und welche Auswirkungen dieser auf sich und seine Arbeit gehabt hat. Auf die Frage, was der Diskurs für ihn bedeutet hat, spricht Uwe davon, dass „der Amoklauf der Medien los [ging, M.L.] gegen Computerspieler“ (Interview 7, Z. 248f). In der Beschreibung als Amoklauf der Medien spiegelt Uwe die Verantwortungszuschreibungen der Öffentlichkeit an die Öffentlichkeit zurück und thematisiert den Diskurs vorwiegend als Angriff auf Spieler*innen und Jugendliche, die damit nicht von Mediengewalt, sondern als vom Diskurs betroffen geschildert werden. Diese Betroffenheitskonstruktion und Definition des Diskurses als Angriff stützen seine Positionierung als Anwalt der Kinder, weswegen er schützend und unterstützend für Jugendliche eintreten kann. Ansonsten erfährt Uwe den Diskurs als Einschnitt in seine pädagogische Handlungsfähigkeit. Er bedauert die Auswirkungen des Diskurses, der „sehr viel kaputt gemacht“ (ebd., Z. 256) habe. Was dabei kaputt gemacht wurde, beschreibt er an anderer Stelle, wenn er über die Einschränkungen spricht, die für ihn die Novellierung des Jugendmedienschutzes im Jahr 2003 waren, als die USK Kennzeichen verbindlich gemacht wurden.

„Also das war natürlich für meine Arbeit ne unheimliche Einschränkung, weil wir jetzt eben nicht mehr diese Spiele spielen konnten, die die Jugendlichen spielen. Die konnten wir nicht mehr gemeinsam mit ihnen spielen. Wir konnten nur noch drüber reden über die Spiele //mhm//. Und das ist natürlich ein großer Einschnitt, wenn man früher die

Spiele mit denen gespielt hat. Da ist ein ganz anderes Beziehungsverhältnis da, ne ganz andere Gesprächsbasis. Wenn ich mit Jugendlichen rede, dann ist immer so ein Gefälle da, Pädagoge und Jugendlicher. //mhm// Und da komm ich auch nicht raus aus der Nummer. Wenn ich mit denen Computerspiele spiele und das gemeinsame Spielen das ist so Beziehungsarbeit, [...] [berichtet von gemeinsamem Computerspielen mit Jugendlichen, M.L.]. Und dann, und das ist dann die spannendste Phase, finde ich, wo sie dann.. wo ich so gut geworden bin, dass sie sich mit mir verbündet haben, um gegen andere vorzugehen. //mhm// Und da bin ich in ner Phase, wo ich nicht mehr als Pädagoge so ein Gefälle habe, sondern dann habe ich.. bin ich mit ihnen auf einer gleichen Ebene. Nämlich dann können wir kommunizieren von Spieler zu Spieler und in dieser Phase finden ganz andere Gespräche statt als in der Phase Pädagoge zum Jugendlichen. Und das ist total spannend. [...] Und das war plötzlich weg //mhm//. Und von daher war es für mich doch schon ein starker Einschnitt diese Geschichte. Ein weiterer starker Einschnitt war für mich eben auch Erfurt, wo plötzlich überhaupt Gewaltspiele in Generalverdacht standen oder beziehungsweise die Jugendlichen, die diese Spiele spielen. Und da sind ganz viele Brücken kaputt gemacht worden, die wir lange lange aufgebaut haben, um mit ihnen in Beziehung zu treten und als ernsthafte Gesprächspartner ihnen auch gegenüber.. so sie auch ernst zu nehmen in ihrem Spielinteresse. Und plötzlich waren wir die Ankläger oder waren wir natürlich nicht, aber wir waren halt die Erwachsenen. Und die Erwachsenen waren halt dagegen, die konnten keiner (). Und da ist auch ganz viel kaputt gemacht worden“ (Interview 7, Z. 164-201).

Uwe differenziert zwischen den Effekten der Jugendmedienschutznovelle und dem Diskurs. Beides stellt er nicht in den gleichen Zusammenhang und entkoppelt dadurch Diskurs und Dispositiv, obwohl sie beide über gleichförmige Effekte beschrieben werden und auch zeitlich miteinander in Verbindung stehen. Zuvor war es ihm möglich, auf gleicher Ebene mit Jugendlichen zu kommunizieren, ohne das Gefälle zwischen seiner Rolle als Pädagoge und den Jugendlichen. Er drückt sein Bedauern darüber aus, dass das nun nicht mehr möglich ist, weil zumindest jenseits der Altersstruktur der Gruppe keine Spiele jenseits der USK-Alterskennzeichnung gespielt werden können, auch wenn diese lebensweltlich ein Thema bei den Jugendlichen sind. Er beschreibt die Auswirkungen der Novelle des Jugendmedienschutzes als Einschränkung seiner Handlungsfähigkeit, da er sein pädagogisches Handeln als Beziehungsarbeit konzeptioniert. Er beschreibt Situationen, in denen es ihm dadurch schwerer gefallen ist, seine Beziehungsarbeit aufzubauen und er mehr „Überzeugungskraft“ (ebd., Z. 225) aufwenden musste, um

jugendmedienschutzkonforme, aber dennoch lebensweltnahe Spiele den Jugendlichen näher zu bringen. Als weiteren – aber damit in keinem kausalen Zusammenhang gestellten – Einschnitt in seine Arbeit beschreibt er den Effekt des Diskurses, von Jugendlichen als ‚Ankläger‘ wie andere Erwachsene auch wahrgenommen zu werden, was ihm eine gelungene Beziehungsarbeit erschwerte. Die Auswirkungen des Diskurses werden dabei in einer Rhetorik des Bedauerns besprochen. Er findet es schade, dass Brücken zwischen Erwachsenen und jugendlichen Medienutzer*innen kaputt gemacht wurden. Die Verantwortlichkeiten dieser Sabotage seiner pädagogischen Arbeit sieht er auf Seiten der Medien, was jedoch für Uwe kein Anlass zu vermehrter Initiative im Diskurs ist. Uwe hat sich zwar „unheimlich viel, Monate lang mit dieser Gewaltwirkungsforschung auseinandergesetzt“ (ebd., Z. 853f). Die Aufarbeitung der Wissensbestände der Medienwirkungsforschung und damit die Zuwendung zu den Deutungsmustern ‚Gefahr‘ und ‚Risiko‘ bewertet er dennoch negativ, „dass diese Studien eigentlich uns nicht weiterhelfen“ (ebd., Z. 855), und schlussfolgert, „dass es mir eigentlich nur was bringt, wenn ich mit Jugendlichen wirklich arbeite und mit ihnen dort genau schaue, was macht diese Gewalt in diesem Medium mit ihnen“ (ebd., Z. 859-861). Uwe stimmt der Medienwirkungsforschung darin zu, dass wenn ein*e Jugendliche*r „unheimlich viel negative Vorerfahrung hat, negatives Umfeld hat und wo unheimlich viel Gewalt schon in seinem Leben ne Rolle gespielt hat“ (ebd., Z. 862-864), Mediengewalt „nichts Positives“ (ebd., Z. 865) ist. Wie Uwe das Rezeptionsgeschehen von Mediengewalt von Jugendlichen interpretiert, kann direkt im Anschluss an diese Ausführungen gesehen werden. So berichtet er als Kontrastfall über einen Jugendlichen ohne negative Vorerfahrungen:

„Und wenn wir da nen Jugendlichen haben, der sowas spielt eben aus ner Lust heraus, sich mit negativen Anteilen seiner Persönlichkeit auseinanderzusetzen und mit negativen Anteilen auch, die er vorfindet in dieser Welt.. Denn natürlich ist Zerstörung und Krieg in dieser Welt nicht positiv zu begrüßen und es sind Bestandteile und ich muss mich damit in meiner Entwicklung auseinandersetzen. Das ist mit mein Entwicklungsauftrag, damit ich das irgendwo in eine Weltstruktur, in so ein Weltbild, was ich ja brauche, um in dieser Welt da draußen zu existieren, mit einbauen kann und für mich Erklärungsversuche irgendwie liefern kann. [...] Wenn es irgendwo auch begleitet wird, wenn irgendwo ab und zu auch Menschen auftauchen, die dann auch Fragen stellen dazu. [...] Also es ist einfach ein Spiel. Ein Spiel ist immer eine fiktive zweite Wirklichkeit, die Elemente aus der Realität mit aufnimmt“ (Interview 7, Z. 870- 893).

Wie wir hier sehen, nutzt Uwe die diskursiv konnotierten Wissensbeständen der Medienwirkungsforschung nicht für seine fachlichen Interpretationen von jugendlichem Medienhandeln. Für die Beschreibung jugendlicher Auseinandersetzung mit Gewaltdarstellungen zieht er anderes Deutungswissen heran. Zur Begründung, wie Mediengewalt sinnvoll rezipiert werden kann, bezieht sich Uwe auf den Entwicklungsbegriff. Es sei der Entwicklungsauftrag von Jugendlichen, sich auch mit den negativen Anteilen von Persönlichkeit und Welt auseinanderzusetzen. Diese an dem Konzept der Entwicklungsaufgaben orientierte, aber anders akzentuierende⁸⁶ Interpretation nutzt Uwe, um das Medienhandeln von Jugendlichen einzuordnen, zu legitimieren und darauf in seinem pädagogischen Handeln zu reagieren. Indem Uwe die Rezeption von Mediengewalt zu einem essentiellen Entwicklungsprozess umdeutet, legitimiert er es pädagogisch und de-thematisiert es als Wirkungsprozess. Uwe nutzt das im Diskurs nicht thematisierte und von Uwe eigenwillig ausgelegte Modell von Entwicklungsaufgaben als Deutungswissen zur Interpretation des Rezeptionsgeschehens von Mediengewalt. Auf Wissensbestände der Medienwirkung greift er dabei nicht zurück.

Wie lässt sich zusammenfassend also die Auswirkung des Diskurses auf Uwe einschätzen? Eine starke Auswirkung des Diskurses auf sich, seine kritische Haltung und seine Arbeit könnte dann angenommen werden, wenn mit Fritz Schütze davon gesprochen werden kann, dass die Prozessstruktur einer negativen Verlaufskurve (vgl. Schütze 1984) in seiner Erzählung angestoßen wird und Uwe sich ohnmächtig gegenüber den Dynamiken empfindet, die durch den Diskurs losgetreten wurden. Eine gewisse Ohnmacht lässt sich bei Uwe durchaus ablesen, da er im Ausdrücken des Bedauerns keine Ansatzpunkte für eigenes wirkmächtiges Handeln zur Veränderung seiner Arbeitsbedingungen und der öffentlichen Deutungen von Computerspielen ausmacht. Er äußert sich zwar in Interviews und Vorträgen öffentlich, nimmt jedoch bedauernd die Filterfunktion der Medien und die Einschränkungen durch den Jugendmedienschutz hin. Gleichzeitig sucht er keine alternativen Kommunikationskanäle und hält keine Vorträge, die sich über Eltern hinaus an eine weitere Öffentlichkeit richten. Das führt bei Uwe jedoch nicht zu einer resignativen Haltung. Auf seine pädagogische Orientierung hat der Diskurs jedoch keine merklichen Auswirkungen. Durch die Umkehrung der Betroffenheitsperspektive, die Legitimierung von Mediengewalt durch Entwicklungstopoi und berufliche Erfahrungen kann er gegenüber diskursiven Subjektpositionen seine Orientierung stützen. Es kann daher keine

⁸⁶ Zusammenstellungen von Entwicklungsaufgaben Jugendlicher formulieren in der Regel gesellschaftlich an Jugendliche herangetragene Erwartungen des Heranwachsens, mit denen diese sich auseinandersetzen und diese im Idealfall bewältigen. Eine Entwicklungsaufgabe der Auseinandersetzung mit Mediengewalt ist bei solchen Zusammenstellungen jedoch nicht anzutreffen.

Auswirkung des Diskurses auf seine Haltung gegenüber Mediengewalt festgestellt werden. Auch hatte der Diskurs keine konstitutive Wirkung auf sein berufsbiographisches Motiv des ‚Anwalts der Kinder‘. Die Ansätze dieses Motivs hatte er bereits im Rahmen seiner Auslegung von Bedürfnisorientierung in seiner ersten Arbeitsstelle entwickelt. Der Diskurs war daher eher eine Gelegenheit zur Profilschärfung seiner kritischen Haltung und dessen Verschlagwortung als ‚Anwalt der Kinder‘.

Bei Uwes Selbstpositionierung dürfte auch der zeitliche Faktor eine große Rolle spielen. Er hat zwar bereits im Studium seinen Schwerpunkt auf Computer ausgerichtet, weil er dessen Bedeutung gesehen hat. Zu der Zeit wurden Computerspiele aber noch nicht öffentlichkeitswirksam in relevantem Ausmaß diskutiert. Dadurch, dass er bereits medienpädagogisch mit Jugendlichen und Computerspielen gearbeitet hat, bevor der Diskurs eingesetzt hat, ist er in der Lage auf Wissens Elemente zu rekurrieren, die bereits vor dem Killerspiel-Diskurs relevant waren. Zudem berichtet er in seiner Erzählung über viele berufsbiographische Erfahrungen als Konsolidierungsprozesse seiner Haltung, die er bereits vor Beginn des Diskurses durchlaufen hatte. Für Uwe kann daher festgehalten werden, dass der Killerspiel-Diskurs durch die Novellierung des Jugendschutzgesetzes 2003 ein Problem für seine Handlungsfähigkeit im Handlungsfeld aufgeworfen hat, das er hingenommen hat und versucht hat, Strategien zu entwickeln, sich davon nicht stark behindern zu lassen. In seiner Deutungspraxis sind ebenfalls Referenzen auf diskursive Deutungsmuster vorhanden, die als argumentative Ressourcen genutzt werden (‚Kultur‘ und ‚Optimierung von Lernchancen‘) oder von denen er sich explizit abgrenzt (‚Gefahr‘ und ‚Risiko‘). Allerdings sind für Uwes Deutungspraxis pädagogische und sozialpädagogische Wissensbestände maßgebend, die er mit Erfahrungen im Handlungsfeld verknüpft und stabilisiert hat. Diese werden als Referenzrahmen zur Beurteilung des Killerspiel-Diskurses und dessen Problemdeutungen herangezogen und es werden Verknüpfungen damit hergestellt. Uwe kann damit als Akteur des Gegendiskurses verstanden werden, der sich diskursive Deutungen eigenwillig aneignet, mit seinen Deutungs- und Wissensressourcen relationiert, jedoch nicht in seine Professionsidentität eingliedert, die mit bereits etablierten Deutungsmustern operiert.

Inwiefern der Diskurs auch im Rahmen der Dauerthematisierung und Institutionalisierung von Computerspielen in gesellschaftlichen Arenen der Anerkennung für Uwe eine Rolle spielt, kann man anhand seines Zukunfts- und Praxisentwurfs in der Antwort auf die Abschlussfrage ablesen. Da Uwe bereits in den späteren Jahren seiner beruflichen Karriere ist, wurde dieser Umstand in die Frageformulierung aufgenommen und ein Zukunftsentwurf vor einem eventuellen baldigen Ruhestand erfragt:

„Gute Frage. Wenn du mir vor ... zwanzig Jahren die Frage gestellt hättest ... zwanzig ((fragend)), zwanzig bis einundzwanzig Jahren die Frage gestellt hättest, hätt ich gern ein Entwicklerhaus ((schmunzelnd)) mit ganz viele Programmierern, mit super Grafikdesignern und ich würde mit Jugendlichen zusammen als Schulprojekt oder als Projekt in der außerschulischen Jugendarbeit ... mit diesem Team Spiele entwickeln ((schmunzelnd)). Und das würd ich machen wollen, das wär super. Total, also das würd ich heute auch noch machen wollen und mit ihnen dann Spiele entwickeln, die eben online spielbar sind, die trotzdem spannend sind, wo es neben Gewalt eben auch konstruktive Möglichkeiten gibt. Also so, wenns Minecraft nicht gäbe, würd ichs programmieren wollen. [...] Und ich würd ein Haus haben, wo die Jugendlichen.. na Computerspiele rumstehen und es gibt Chill-Zonen und die können einfach kommen und Computerspiele spielen //mhm// und können.. und Eltern könnten auch kommen und auch abends Computerspiele spielen. Wo Computerspiele quasi als Möglichkeit, sich sozial zu treffen und sozial gemeinsam Zeit zu verbringen //mhm//, um einfach.. um Computerspiele einfach gesellschaftlich zu etablieren als Freizeitbeschäftigung als ganz normale Freizeitbeschäftigung. Und dass dann eben auch zu entkommerzialisieren. Genau //mhm//. Das wär ne schöne Sache“ (Interview 7, Z. 113-1163).

Für seine Antwort nimmt Uwe zunächst eine zeitliche Einschränkung vor, dass er seine Pläne vor 20 oder 21 Jahren gerne umgesetzt hätte. Doch diese Einschränkung hebt er kurz darauf mit der Formulierung ‚also das würd ich heute auch noch machen wollen‘ wieder auf und erklärt damit seine Ansichten auch für heute als geltend. Seinen prospektiven Praxisentwurf teilt er in zwei Teile auf. Einmal würde er zusammen mit Jugendlichen und professionellen Programmierer*innen und Grafikdesigner*innen Spiele entwickeln wollen. Zum anderen würde er einen Computerspieltreffpunkt als Ort des Zusammenkommens etablieren wollen. Diese zwei Ideen stellt er unter den übergeordneten Zweck, Computerspiele als ‚ganz normale Freizeitbeschäftigung‘ zu etablieren und sie als Hobby zu ‚entkommerzialisieren‘. Sein Kritikmuster in Anlehnung an den Labeling Approach unter dem Grundwert der Freiheit schreibt Uwe damit auch in seinem Zukunftsentwurf fort. Das Deutungsspektrum des Diskurses kommt darin nur indirekt durch die fortgeschriebene Annahme der Infragestellung der Normalität von Computerspielen vor. Inwiefern es plausibel ist, auch in Zukunft eine Infragestellung der Normalität von Computerspielen anzunehmen, führt Uwe nicht mehr weiter aus. Dennoch sieht er für sich sein berufsbiographisches Motiv des ‚Anwalts der Kinder‘ weiterhin als relevant an, da er eine problematisierende Umwelt derzeit und für die Zukunft behauptet. Diese sieht er insbesondere durch

die Kommerzialisierung von Computerspielen als gegeben an. Uwes Motiv des Kampfes für die Freiheit von Jugendlichen ist an diese kritisierten Entwicklungen ebenfalls anschlussfähig, da bei der Kommerzialisierung genauso wie bei der Gefahren- und Risikothematisierung von Computerspielen eine freiheitseinschränkende Wirkung wahrgenommen wird. Der Diskurs ist damit für Uwe zwar ein Prozess der Konsolidierung seiner Haltung, er ist aber nicht der Horizont seiner Kritik, sondern nur ein Element davon, da ihm die Perspektive des Labeling einen breiteren Horizont für Kritiken an verschiedensten gesellschaftlichen und computerspielbezogenen Phänomenen eröffnet.

Uwe beschreibt seinen beruflichen Werdegang nicht als geplante Karriere oder als Verfolgung eines berufsbiographischen Projekts, sondern als berufliche Wandlungsprozesse, auf dessen veränderte Bedingungen sich Uwe unter dem eigenen Maßstab der Offenheit immer wieder neu einstellt. Auch Uwe hatte in seiner Jugend Kontakt zu Computerspielen, thematisiert diese jedoch nicht als Ressource eigener Expertise, sondern zeigt hier eher eine (berufs-)biographische Distanzierungsbewegung mit der Priorität der Fachlichkeit der Bedürfnisorientierung. Seine Mediensozialisation ist für Uwe daher nur im Hinblick auf den Adressat*innenbezug eine Ressource der Professionalitätsentwicklung, denn es erleichtert ihm einen verständigungsorientierten Zugang auf die Lebenswelt seiner Adressat*innen. Doch selbst dort erlangt das berufsbiographische Motiv der Offenheit und seine berufliche Maxime der Bedürfnisorientierung, die er im Verlauf des Diskurses zur Position des ‚Anwalts der Kinder‘ verdichtet, eine größere Bedeutung, was daran deutlich wird, dass er sich von Jugendlichen viel hat zeigen lassen. ‚Anwalt der Kinder‘ zu sein, bedeutet für ihn bedürfnisorientiert Beziehungsarbeit gegenüber Jugendlichen zu betreiben und zur Verwirklichung ihrer Bedürfnisse Freiräume für sie zu erkämpfen. Dafür bezieht er sich auf Wissensbestände und Positionierungen in pädagogischen Diskursen (Anwaltschaft, Bedürfnisorientierung, Beziehungsprofession). Komplementär zu seiner Selbstbeschreibung als ‚Anwalt der Kinder‘ verfolgt er gegenüber diskursiven Zuschreibungen von Jugendlichen eine Pädagogik der Anerkennung mit deutlichen Bezügen zum Labeling Approach.

Den Diskurs beschreibt Uwe vorwiegend als Angriff auf Spieler*innen und Jugendliche, die damit nicht von Mediengewalt, sondern als von der Zuschreibung ‚Mediengewalt‘ betroffen dargestellt werden. Selbst sieht er sich vorwiegend durch die Auswirkungen des Jugendmedienschutzes und des Diskurses auf seine pädagogische Handlungsfähigkeit betroffen. Diese Einschränkungen hat er hingenommen und hat versucht, Strategien zu entwickeln, sich davon nicht stark behindern zu lassen. Jedoch nimmt auch Uwe die Verschärfung des

Jugendmedienschutzes nicht als Element des Diskurses wahr, obwohl er eine Vorher-Nachher-Perspektive auf die Verschärfung des Jugendmedienschutzes einnimmt. Er blickt bedauernd auf diese Veränderung und entwirft für sich keine Rolle in etwaigen Veränderungsbestrebungen.

In seiner Deutungspraxis sind Referenzen auf diskursive Deutungsmuster vorhanden, die als argumentative Ressourcen genutzt werden (‚Kultur‘ und ‚Optimierung von Lernchancen‘) oder von denen er sich explizit abgrenzt (‚Gefahr‘ und ‚Risiko‘). Allerdings sind für Uwes Deutungspraxis pädagogische und sozialpädagogische Wissensbestände (Entwicklungsprozesse, Generationen, Bedürfnisorientierung, Beziehungsprofession) maßgebend, die er eigenwillig auslegt, mit Erfahrungen im Handlungsfeld verknüpft und produktiv zur Legitimierung und Erweiterung seiner Handlungsspielräume einbindet. Er stellt in seiner Positionierung im Gegendiskurs Relationierungen zum Deutungsmuster ‚Kultur‘ her, deutet diese jedoch im Sinne seiner Pädagogik der Anerkennung und seines Verständnisses von Pädagogik als Beziehungsprofession, das hierbei als Wahrnehmungs- und Interpretationsfilter diskursiver Deutungsmuster fungiert. Uwe kann damit als Akteur des Gegendiskurses verstanden werden, der sich im Diskurs verhandelte Wissensbestände zur fachlichen Positionierung jedoch nicht zur Ausgestaltung seiner professionellen Identität und Praxis aneignet. Der Diskurs stellt für Uwe eine Struktur aufdringlichen Wissens dar, zu dem er sich fachlich positionieren muss und auf dessen Einflüsse auf seine Handlungsfelder er in seiner pädagogischen Praxis reagieren muss.

Seine eigene Widerständigkeit entsteht aus ausgebildeten berufsbiographischen Strukturen seiner Erfahrungen, seiner pädagogischen Orientierung und der damit verknüpften Kritik an Zuschreibungsprozessen und Instrumentalisierungen. In seinem Zukunftsentwurf hat der Diskurs für Uwe nur Bedeutung als fortgesetzte Wahrnehmung einer problematisierenden Umwelt. Der Diskurs ist damit für Uwe nicht der Horizont seiner Kritik, sondern nur ein Element davon, da ihm die Perspektive des Labeling einen breiteren Horizont für Kritiken an verschiedensten gesellschaftlichen und computerspielbezogenen Phänomenen eröffnet. Der Killerspiel-Diskurs stellt für Uwe eine kontinuieritätswahrende Erzählstruktur dar, da er im Diskurs seine eigene Erzählung der Kritik an Zuschreibungspraktiken fortführen und weiter ausgestalten kann und der Diskurs daher anschlussfähig an sein eigenes Professionalitätsverständnis ist. Uwe stellt im Sampling einen interessanten Kontrastfall dar. Uwe nutzt ein gänzlich anderes Vokabular zur Beschreibung seiner Position als alle anderen interviewten Medienpädagog*innen und bezieht sich auf andere Wissensbestände und das, obwohl er als positive Referenz aller anderen Interviewten genannt wird. Seine Projekte gelten als Positivbeispiele für eine spielorientierte Computerspielpädagogik. Es ist aber nur seine gelungene pädagogische Praxis Referenz für die anderen interviewten Medienpädagog*innen. Seine Wissensbestände und professionellen

Maximen sind nicht maßgebend für die anderen Interviewten. Im Hinblick auf Wissen und professionelle Maximen haben der sozial- und medienpädagogische Fachdiskurs und der Killerspiel-Diskurs und dessen Deutungsspektrum eine größere Bedeutung. Uwe hat sein eigenes Professionsverständnis entwickelt und ausdifferenziert, bevor der Killerspiel-Diskurs überhaupt begonnen hat. Der Diskurs entfaltet scheinbar daher keine subjektivierende Wirkung auf Uwe mehr. Zwar positioniert er sich im Rahmen des Gegendiskurses, nimmt dort mit den Kritikmustern der Pädagogik der Anerkennung, des Labeling Approach und des Freiheitsbegriffs jedoch eine Sonderstellung ein, die im Deutungsspektrum des Diskurses nicht vorkommt und nur sehr indirekt im Freiheitbegriff der Kunstfreiheit Ähnlichkeiten aufweist.

8.3.4. Zusammenfassung

Zusammenfassend können einige Aspekte hervorgehoben werden, die den Prozess der Subjektivierung und Positionierung in Diskursen deutlicher konturieren. In den Interviews wurde deutlich, dass zwischen den Prozessen der Positionierung und Subjektivierung unterschieden werden kann. Positionierung kann dabei als kommentierende Auseinandersetzungen mit im Diskurs verhandelten Deutungsmustern und Wissensbeständen gefasst werden, mit dem Ziel, sich dazu in ein Verhältnis zu setzen und eine eigenständige fachliche Position dazu einzunehmen. Dazu zählt auch das fachliche Verständnis des im Diskurs verhandelten Phänomens im Rahmen der eigenen Phänomendeutung. Eine Subjektivierung im Rahmen des Diskurses geht jedoch darüber hinaus. Hier steht nicht mehr nur die fachliche Positionierung im Vordergrund, sondern die Deutung des eigenen Professionalitätsverständnisses, die Ausbildung von Pädagogiken und die Verankerung berufsbiographischer Ziele im Horizont des Deutungsspektrum des Diskurses. Diese Aspekte sind nicht mehr nur zeitlich im Horizont der Phase von Thematisierungsverdichtungen von Diskursen wirksam, sondern dokumentieren eine zeitlich überdauernde und damit auch diskursübergreifend etablierte Interpretationspraxis im beruflichen Alltag. In diesen drei Bereichen zeigt sich, ob und inwieweit der Diskurs die berufliche Identitätskonstruktion durchdrungen hat und darin eine maßgebliche Rolle eingenommen hat. Daher wäre hier das Konzept einer Positionierung nicht ausreichend zur analytischen Beschreibung der Relationierung von Fachkräften zu Diskursen.

Im Forschungsstand wurde herausgestellt, dass biographische Muster und Strukturen für die Herausbildung und Formung einer professionellen Identität eine maßgebliche Rolle spielen und darüber hinaus teilweise eine größere Relevanz besitzen als wissenschaftliche Wissensbestände (siehe Kapitel 3). Das ist im Hinblick auf diskursives Wissen bedeutsam, da dieses Wissen zwar

durch die Deutungsmusterstruktur lebenswelt- und praxisnäher ist, aber aufgrund seines geringen Erprobungsgrades dennoch explizit angeeignet werden muss und Relationen dazu hergestellt werden müssen. Als Wissen, das in der Öffentlichkeit und auch für die Profession als bedeutsam markiert wird, trifft es daher auf ähnliche Weise auf biographische Strukturen. Die Relevanz etablierter biographischer Strukturen konnte in dieser Studie aufgrund der geringen Erzählanteile zur eigenen Biographie nicht maßgeblich mit einbezogen werden. Alle Interviewten berichten jedoch von thematisch passenden subjektiven Interessen im Themenbereich des Diskurses. Es wurden auch Unterschiede im Grad der Involviertheit beim Thema Computerspiele sichtbar. Sowohl Maria als auch Uwe zeigten Distanzierungsbewegungen hinsichtlich des Gegenstands Computerspiele. Beide berichteten davon, dass Computerspiele vorwiegend aufgrund des Interesses der Adressat*innen ihres pädagogischen Handelns beruflich in den Vordergrund rückten. Nur bei Sven wurde das eigene biographische Interesse mit einer ausgearbeiteten persönlichen Praxis als Gamer verbunden und dadurch eine Kongruenz aus persönlicher und fachlicher Positionierung sichtbar. Da jedoch nicht alle Personen aus dem Sample, die selbst davon berichteten, Gamer*in zu sein oder gewesen zu sein, ähnliche Subjektivierungsprozesse wie Sven durchlaufen haben, kann für diese Kongruenz keine automatische Wirksamkeit angenommen werden. Vielmehr wird bei Sven deutlich, dass er keine biographische Distanz im Rahmen seiner Professionalitätsentwicklung herstellt, sondern diese Kongruenz zwischen Gamer-Sein und Medienpädagoge-Sein aufrechterhält und sie produktiv in seine medienpädagogische Praxis und sein Professionsverständnis einbaut. Im Fall eines Diskurses, der sowohl die persönliche Involviertheit mit Computerspielen als auch die Fachlichkeit in dem Themengebiet herausfordert und damit beiderseits Positionierungen provoziert, kann eine fortgesetzte Kongruenz zwischen Biographie und Profession scheinbar als Ressource für intensivere Subjektivierungs- und Professionalisierungsprozesse im Gegendiskurs fungieren. Es lässt sich daher zusammenfassen, dass die eigenen biographischen Präferenzen als Ressource der Professionalisierung fungieren können und intensive als auch fachlich abgesicherte, Professionalisierungsprozesse begleiten können. Dabei können von den Interviewten sowohl biographische Distanzierungsbewegungen als auch Kongruenzherstellungen produktiv aufgegriffen und in Professionsverständnisse und fachliches Wissen integriert werden. In der vorliegenden Studie muss jedoch angemerkt werden, dass die Aussagekraft dieser Ergebnisse dahingehend eingeschränkt werden muss, dass aufgrund des Materials keine ausgearbeiteten biographischen Strukturen rekonstruiert werden konnten, weswegen auch hier nicht deutlich werden kann, inwiefern biographische Deutungsmuster fachliche und/oder diskursive Wissensbestände überlagern oder ob Transformationen biographischer Muster stattgefunden haben.

Ähnlich große Bedeutung erlangt in der erziehungswissenschaftlichen Professionsforschung die Berufsbiographie. Die im Beruf gemachten Erfahrungen und eingeübten Organisationsroutinen werden ebenfalls als wirkmächtiger als wissenschaftliches Wissen eingeschätzt, da sie in Form von Praxiswissen Handlungssicherheit gewährleisten (siehe Kapitel 3). Berufliche Erfahrungsaufschichtungen wurden in dieser Studie mit Fritz Schützes (1984) Ansatz der Strukturen biographischer Stehgreiferzählungen als biographische Leitmotive konzeptualisiert, von der die Interviewten vorwiegend in der berufsbiographischen Einstiegssequenz erzählten. Dabei zeigt sich, dass diese Motive ihr Verhältnis zu den Adressat*innen, ihr Handeln in der Öffentlichkeit und gegenüber von Akteur*innen des Diskurses mit beeinflussen. Es ist die Verdichtung einer feststellbaren Typik an Ergebnissicherungen, Interpretationen und Entscheidungen. Die Selektivität der Realisierung von Handlungsoptionen folgt einer Regelmäßigkeit dieser Leitmotive. Die beruflichen Leitmotive sind dabei eng mit den eigenen Professionsverständnissen und Pädagogiken verbunden. Zusammen strukturieren diese die Relationierung von Wissen. Die Auswahl der Art des Wissens, dem sich zugewandt wurde, hat dabei viel mit der Zeit der Ausbildung eines Professionsverständnisses zu tun, denn Uwe relationiert gänzlich andere Wissensbestände als die anderen zwei analysierten Fälle. Der Diskurs stellt dabei eine Bandbreite aufdringlicher Wissensbestände dar, mit denen sich alle Interviewten auseinandersetzen müssen, selbst wenn sie diese für sich als handlungsleitend ablehnen. Ob die Wissensbestände jeweils in das eigene Professionsverständnis und die eigene Pädagogik integriert wurden, hing dabei von den berufsbiographischen Leitmotiven ab, genauso wie von dem Stand bereits ausgebildeter berufsbiographischer Erfahrungen. Im Anschluss an den Forschungsstand zur Subjektivierung konnte ähnlich wie bei Spies (2015) festgestellt werden, dass Subjektivierung als ein Investieren in bestimmte Subjektpositionen im Diskurs funktioniert; als Anknüpfung an diskursive Deutungen und Subjektpositionen in biographischen Erzählungen. Im Rahmen der Erzählungen von Maria, Sven und Uwe wurde sichtbar, dass dabei unterschiedliche Intensitäten des Investierens in Subjektpositionen sichtbar wurden. Es konnte insbesondere dann eine subjektivierende Wirkung in Diskursen festgestellt werden, wenn stark in diese investiert wurde. Dabei war entscheidend, dass sich die Interviewten nicht nur zum Zwecke der fachlichen Positionierung Wissensbestände angeeignet haben, sondern diese hinsichtlich ihrer pädagogischen Praxisimplikationen und Situationswahrnehmungen mit ihrem professionellen Selbstverständnis relationiert haben. Wenn sie darüber hinaus das eigene Professionalitätsverständnis im Rahmen des diskursiven Konflikts verortet haben, konnten auch über den Diskurs hinausweisende berufsbiographische Zielvorstellungen im Horizont des Diskurses ausgebildet werden und so als dauerhafte berufsbiographische Strukturen fungieren. Bei Uwe dagegen beschränkt sich die

Subjektivierung auf eine fachliche Positionierung im Diskurs. Hier zeigt sich worauf bereits Pohn-Weidinger (2014) hingewiesen hat, dass Widerständigkeiten gegenüber Diskursen aus ausgebildeten biographischen Strukturen resultieren. Uwe hat seine fachlichen Maximen bereits im Vorfeld des Diskurses etabliert und relationiert die Wissensbestände des Diskurses mit seinem bereits etablierten Professionsverständnis und verfeinert darin seine bereits vorhandene Position, statt sich im Diskurs gänzlich neu zu justieren. Diese ausgebildeten biographischen Strukturen werden jedoch durch Diskurse herausgefordert und provozieren Neu-Relationierungen und Neu-Positionierungen zu diskursiven Deutungsmustern. Das lässt sich darin sehen, dass Uwe sich trotz seiner vom Gegendiskurs divergierenden Deutungspraxis als Teil des Gegendiskurses positioniert und im Sinne des Deutungsmusters ‚Kultur‘ argumentiert. Gleichzeitig stellen ausgebildete berufsbiographische Strukturen aber auch ein Urteilsraster dar, das Auseinandersetzungen mit Wissensbeständen zulässt, jedoch danach beurteilt, ob es eine Bereicherung für die bereits etablierten beruflichen Routinen darstellt. Sie werden nicht nur anhand der Anwendbarkeit, sondern wie im Falle von Uwe anhand von Verträglichkeiten beurteilt, wenn er davon spricht, dass sowohl die Medienwirkungsforschung von den Kids wegführt als auch die Game-Studies nur gegenstandsbezogen reflektieren und nicht mit den Jugendlichen zusammen.

Die diskursiven Wissensbestände können dann reflexiv subjektivierend integriert werden, wenn kontinuierätswahrende Erzählstrukturen vorhanden sind und damit der Diskurs anschlussfähig an die biographischen Strukturen ist. Dabei lassen sich bei den Interviewten zwei Verwendungsweisen diskursiver Erzählstrukturen finden. (1) Sven re-artikuliert die Erzählung des Diskurses in seiner berufsbiographischen Erzählung als disziplinären Konflikt um die Bedeutsamkeit der spieltheoretisch ausgerichteten Medienpädagogik und macht es in dieser Form zu seinem berufsbiographischen Leitmotiv. Dabei folgt er nicht im Detail einer Storyline des Gegendiskurses, sondern wandelt diese entsprechend seiner eigenen Deutung des Diskurses ab. In diesem Fall bietet der Diskurs Materialien einer Erzählstruktur, die von Sven modifizierend aufgegriffen und zu eigen gemacht wird. (2) Uwe dagegen nutzt den Diskurs, um an ihm seine zwar nicht unbedingt vollständig ausgebildete, aber doch bereits im mindesten prototypisch vorhandene berufsbiographische Erzählstruktur fortzusetzen, so dass der Diskurs für Uwe eine Gelegenheit der fortgesetzten Relevanzsetzung seiner berufsbiographischen Erzählstruktur darstellt. Der Diskurs verleiht Uwes Positionierung wieder gesamtgesellschaftliche Relevanz und bestätigt trotz des divergierenden Deutungsspektrums des Diskurses seine eigene Positionierung. Das gelingt Uwe jedoch nur, weil seine Kritik an Zuschreibungspraktiken anschlussfähig an den Diskurs ist. In diesem Fall fungiert der Diskurs nicht als Material für Erzählungen, sondern als

Anlass für Relevanzsetzungen seiner Erzählung, da seine Positionierung nicht mehr nur als fachliche und disziplinäre Position artikulierbar ist, sondern in seiner gesamtgesellschaftlichen Relevanz. So lässt sich festhalten, dass, um eine Position im Gegendiskurs einzunehmen, es nicht erforderlich ist, sich in der Erzählstruktur des Diskurses und in dessen Deutungsspektrum zu subjektivieren und vorhandenen Subjektpositionen einzunehmen. Im Fall von Uwe wird sichtbar, dass er sich zwar mit den Subjektpositionen des Diskurses und den darin eingelagerten Wissensbeständen auseinandersetzt, aber als Sprecher im Diskurs fungieren kann, ohne eine der dominanten Subjektpositionen einzunehmen. Diskurse, so könnte daraus geschlussfolgert werden, werden von Akteur*innen jedoch dann subjektivierend in berufsbiographische Selbsterzählungen eingebunden, wenn die Erzählbausteine des Diskurses als Material für die eigene Selbsterzählung fungieren können und als Professionsverständnis re-artikuliert werden. Dabei scheint die eigene Biographie und deren Verhältnis zur professionellen Identität ebenfalls eine relevante Rolle zu spielen, da der Diskurs nicht nur die professionelle, sondern auch die persönliche Identität berührt. Wenn hierbei keine biographische Distanz hergestellt wird, ist es womöglich leichter möglich, die entsprechende Bereitschaft hervorzubringen, seine professionelle Identität intensiver mit diskursiven Wissensbeständen zu relationieren. Die Relevanz des Diskurses scheint desto größer, je mehr Anschlussstellen er bei professionellen Akteur*innen tangiert. Darüber hinaus sind Diskurse jedoch auch Gelegenheitsstrukturen sowohl für die Relevanzsetzung als auch als Übungsfeld der eigenen fachlichen Positionierung. So zeigen die meisten Interviewten Lern- und Entwicklungsprozesse im Diskurs auf, sowohl was die Konturierung ihrer eigenen Positionierung angeht als auch die Durchsetzungsfähigkeit ihrer Position. So ist der hier untersuchte Diskurs auch als Professionalisierungsgelegenheit verstehbar. Es werden Sprecher*innenpositionen neu ausgehandelt und maßgebliche Akteur*innen im Gegendiskurs können Sprecher*innenpositionen einnehmen, die ihnen zuvor verschlossen gewesen wären.

9. Schluss

An dieser Stelle sollen die Ergebnisse der vorliegenden Studie nochmals hinsichtlich der Fragestellungen zusammengefasst werden. Den Ausgangspunkt nahm die Studie von der Überlegung, dass im Sinne der Diskurstheorie davon ausgegangen werden kann, dass Positionierungen in Diskursen weitgehend vom Diskurs durch die Bereitstellung von Subjektpositionen vorstrukturiert sind, was die relationale Autonomie pädagogischer Fachkräfte gefährden würde. Dabei stellte sich die Frage, inwieweit Akteur*innen, die versuchen, korrigierend in Problemdiskurse einzugreifen, selbst in den Diskurs verstrickt sind und inwieweit es Kritikern oder Akteur*innen eines Gegendiskurses möglich ist, Deutungen zu verschieben und den Deutungshorizont des Diskurses zu verlassen. Das berührt die Frage der relationalen Autonomie pädagogischer Fachkräfte, die an Erwartungen anderer Systeme und Diskurse anschließen müssen und diese jedoch nach eigener Logik umsetzen. Die pädagogischen Professionen, die als Problembearbeiter*innen grundsätzlich an vorhandenen Defiziten, nicht optimal entwickelten Fähigkeiten oder noch nicht optimal genutzten Ressourcen ansetzen, sind strukturell mit Thematisierungen von sozialen Problemen und Defizitperspektiven verbunden. Daher war die Vorannahme präsent, dass sich selbst kritische pädagogische Fachkräfte in ihrer Kritik an diskursiven Problemmustern in Schranken bewegen und aufgrund ihrer strukturellen Problemorientierung diskursive Deutungsmuster nicht maßgeblich umdeuten. Deswegen sollten zur Herausforderung und Prüfung dieser Vorannahmen autonomiegenerierende Ressourcen in Interviews mit pädagogischen Fachkräften in den Blick genommen werden. Als Fall wurde der zu der Zeit aktuelle Problemdiskurs über Gewaltdarstellungen in Computerspielen aufgegriffen, der sogenannte Killerspiel-Diskurs. Das leitende Erkenntnisinteresse wurde daraufhin in drei Teilfragen aufgliedert:

(1) Inwieweit nutzen medienpädagogische Fachkräfte vorhandene Wissensbestände, um sich den Diskurs anzueignen?

(2) Können diese medienpädagogischen Fachkräfte zentrale Deutungsmuster des Diskurses umschreiben oder neue Deutungen etablieren, die Problemmuster des Diskurses neu akzentuieren?

(3) Wie binden medienpädagogische Fachkräfte den Diskurs in ihr berufliches Selbst ein?

Um diese Fragestellungen zu beantworten, wurden zwei Empirisch-Analytische Untersuchungen vorgenommen. Zuerst wurde anhand bestehender Diskursanalysen und in Ergänzung weiterer Quellen eine Sekundäranalyse des Killerspiel-Diskurses vorgenommen. Da die bisherigen Diskursanalysen zum Killerspiel-Diskurs zu unterkomplex waren und zudem in dieser Studie insbesondere die bisher nur randständig thematisierte pädagogische Diskursarena im Zentrum der Aufmerksamkeit stand, mussten diese erweitert werden. Dafür wurden vier medienpädagogische Fachzeitschriften zusätzlich zu den vorhandenen Diskursanalysen mit in die Analyse einbezogen. Dadurch sollten die Deutungsmuster und Subjektpositionen herausgearbeitet werden, mit denen sich die interviewten Medienpädagog*innen in ihrer Praxis auseinandersetzen mussten. Daran angeschlossen wurde eine qualitative Interviewstudie mit neun Medienpädagog*innen. Die Interviewten wurden wegen ihrer doppelten beruflichen Rolle ausgewählt, einerseits in der medienpädagogischen Praxis der Jugendmedienarbeit tätig zu sein und andererseits als Multiplikator*innen auch Sprecher*innen im pädagogischen Segment des Diskurses zu sein und dabei in irgendeiner Weise öffentlichkeitswirksam kritisch Stellung zum Diskurs bezogen zu haben. In dieser Doppelrolle sind sie Multiplikator*innen von Orientierungs- und Deutungswissen zu Computerspielen und Mediengewalt und durch ihre Praxis und Projektarbeit auch Multiplikator*innen für medienpädagogische Praxisroutinen. Ihr Deutungswissen ist damit sowohl anschlussfähig an Spezialdiskurse als auch Interdiskurse und kann so als besonders bedeutsam für die Institutionalisierung und Dauerthematisierung des Diskurses in pädagogischen Handlungsfeldern gelten. Nach Merkert (1992) folgen im Anschluss an Thematisierungsspitzen von Mediendiskursen Phasen der Integration in Systeme gesellschaftlicher Anerkennung, die den Nutzen dieser Medien betonen und dabei wesentlich prägender den Dauercharakter der Thematisierung von Medien in Gesellschaft festschreiben. In welche Richtung sich die Dauerthematisierung und Institutionalisierung der Problembearbeitung von Medienhandeln in Computerspielen entwickelt, hängt dabei von Akteur*innen innerhalb der jeweiligen Systeme der gesellschaftlichen Integration ab. In Systemen mit loser Kopplung zwischen Wissenschaft und Praxis (Oesterreicher 2014) wie der (Medien-)Pädagogik findet die Herstellung einer Dauerthematisierung nicht allein über die Veränderung des wissenschaftlichen Wissens, sondern über die institutionalisierte und organisational gebundene Praxis statt, weswegen dafür maßgebliche Akteure interviewt wurden.

Mit den Medienpädagog*innen wurde ein leitfadengestütztes semi-narratives Experteninterview (Bogner/Menz 2005) geführt, wie es von Helfferich (2011) für die Konzepte von subjektiven Theorien und Deutungsmustern vorgeschlagen wird. Es sollten die subjektiven und kollektiven Dimensionen des Expert*innenwissen rekonstruiert werden. Dabei wurde eine

theoretisch gehaltvolle Konzeptualisierung von Wissen, Routinen und Deutungen angestrebt, um die medienpädagogische Professionsforschung in diesem Punkt zu ergänzen. Mit den Interviews wurden berufsbiographische Ad-Hoc-Erzählung generiert, in denen die interviewten Medienpädagog*innen von ihrem beruflichen Werdegang, ihrem pädagogischen Handeln, ihrer Haltung zum Diskurs und ihren Zukunftsvorstellungen erzählt haben.

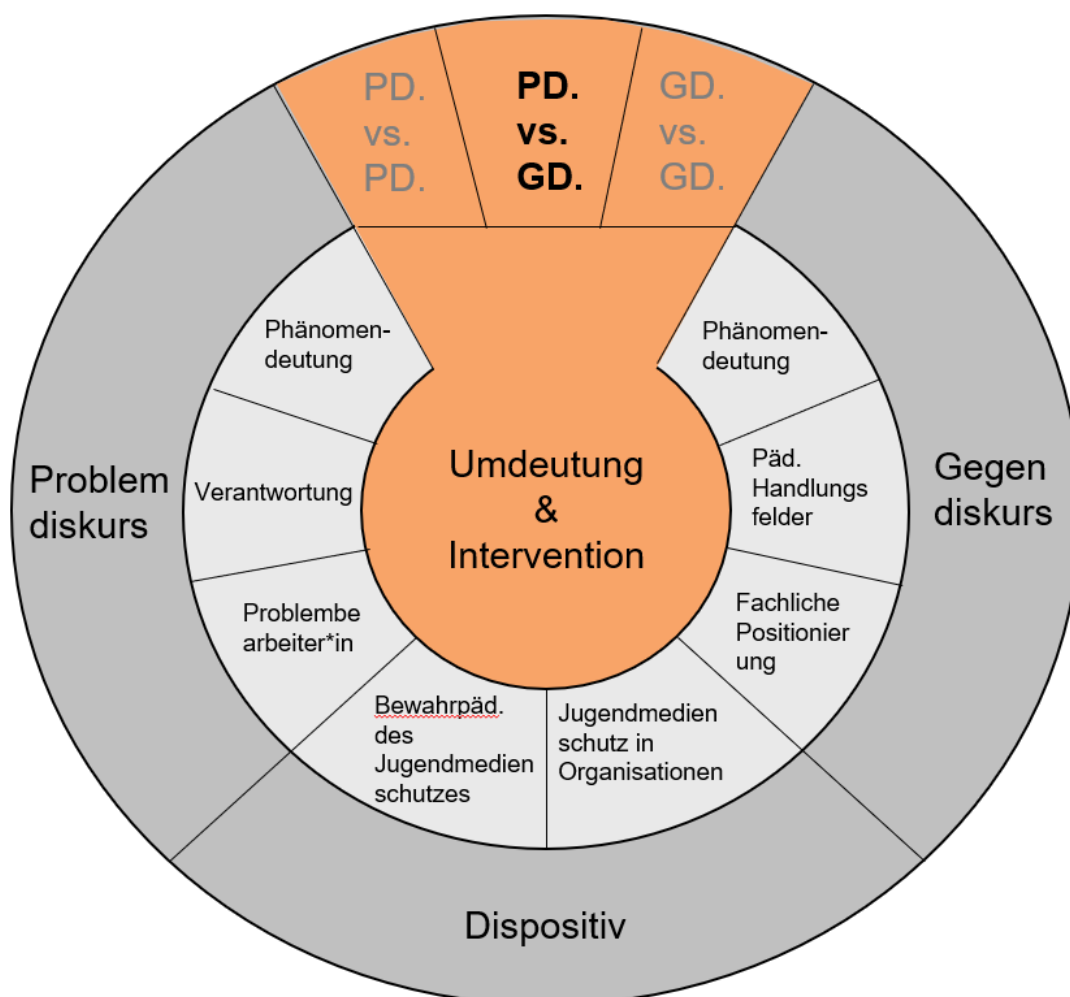
In einem dreistufigen Auswertungsverfahren wurden aus diesen Ad-Hoc-Erzählungen die Subjektivierungsweisen und das Deutungsspektrum der interviewten Medienpädagog*innen herausgearbeitet. Mit der inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2014) wurden in Anschluss an die Fragestellung und theoretische Heuristik der Arbeit die Hauptkategorien und induktiv weitere Haupt- und Subkategorien gebildet und dichte Erzählpassagen ausgewählt. Diese Passagen wurden für die Deutungsmusteranalyse im Anschluss theoriegeleitet anhand des sensibilisierenden Konzeptes der Problemmuster nach Michael Schetsche (2008) sequentiell in Anlehnung an die sozialwissenschaftliche Hermeneutik (Reichert/Schröer 1994) ausgewertet. Dafür wurde entsprechend der doppelten beruflichen Rolle der Interviewten sowohl deren Deutungspraxis im Rahmen der Deutungsmuster des Diskurses als auch der Sinnhorizont ihrer Intervention in den Diskurs in den Blick genommen. Um die Subjektivierung im Rahmen des Diskurses zu betrachten, wurden drei Fallanalysen durchgeführt. Die Auswertung erfolgte in Anlehnung an Fritz Schützes (1984) Analysekonzepte zu biographischen Erzählungen, mit der berufsbiographische Leitmotive und deren Relevanz für die Deutungspraxis im Deutungsspektrum des Diskurses herausgearbeitet wurden. Dabei wurde der Schwerpunkt auf das Verhältnis von berufsbiographischem Motiv, dem Deutungsspektrum und den organisationalen Auswirkungen des Diskurses gelegt.

Im Anschluss an Isabell Otto (2008) wurde die These formuliert, dass die Kritik an Problemdeutungen des Killerspiel-Diskurs von medienpädagogischen Fachkräften dominant in der Rhetorik des ‚richtigen Lernens‘ formuliert würde und im Rahmen der Dyade von ‚Risiken und Chancen‘ in Form einer Prioritätsordnung die ‚Chancen‘ hervorgehoben würden. Diese Annahme muss jedoch als größtenteils unzutreffend verworfen werden. Zuvorderst geht diese Annahme von der falschen Prämisse aus, dass es mit dem Chancennarrativ nur eine relevante Position des Gegendiskurses gibt, die für die Medienpädagogik Relevanz hat. Es wurde ersichtlich, dass die hier interviewten medienpädagogischen Fachkräfte ihre Kritik an Problemwahrnehmungen des Diskurses vorwiegend an dem Deutungsmuster ‚Kultur‘ und dessen Spielerspektive auf Mediengewalt orientieren und damit sowohl Medienwirkungsperspektiven zurückstellen als auch zumeist keine Dyade von ‚Risiken und Chancen‘ konstruieren. Genauso nehmen die Medienpädagog*innen jedoch keine an einem einzigen Deutungsmuster orientierte

Position ein, sondern stehen als pädagogische Fachkräfte in einem Zwischenraum, in dem unterschiedliche Positionen eigenwillig miteinander relationiert werden. Der Anschluss an Problemwahrnehmungen des Diskurses stellt sich daher als deutlich komplexer dar, was im Nachfolgenden näher ausgeführt werden soll.

9.1. Agency und deren Grenzen im Diskurs

Die interviewten Medienpädagog*innen fungieren als ‚Mittelfeldakteure‘ (Oesterreicher 2014), die eine Nähe sowohl zu Praxiswissen als auch zu anderen Wissensformen haben und diese Wissensformen miteinander relationieren. In den Interviews wurde deutlich, dass von den Medienpädagog*innen sowohl wissenschaftliches Wissen, Organisationswissen und diskursives Wissen aufgegriffen wurde und in die Selbstpositionierung im Diskurs und in die Deutung ihrer Praxis und ihrer Adressat*innen eingeflossen sind. Dabei wurde im Rahmen der Studie gefragt, ob damit eine Verschiebung von Deutungen des Diskurses einhergeht, wo die Grenzen dieser Umdeutungen sind und welche Wissensbestände auf welche Weise dafür maßgeblich herangezogen wurden.



Die eigenwillige Aneignung diskursiver Problem- und Deutungsmuster verläuft bei professionellen Akteur*innen über verschiedene Schnittstellen und Kopplungen zwischen der in Handlungsfeldstrukturen situierten fachlichen medienpädagogischen Praxis und des Diskurses. Die Positionierung medienpädagogischer Fachkräfte in Diskursen ist nicht nur Ergebnis der Erarbeitung einer fachlichen Positionierung zu diskursiven Problem- und Deutungsmustern und der darin gedeuteten Gegenstände, sondern ein komplexer fachlich situierter Prozess. Es spielen neben der fachlichen Positionierung auch die Einbindung in Handlungsfeldstrukturen, das Netzwerk unterschiedlicher fachlicher Maximen, der Status von Pädagog*innen als adressierbare verantwortliche Problembearbeiter*innen und die gesetzlichen Rahmenbedingungen des Jugendmedienschutzes eine Rolle.

Die eigene fachliche Positionierung wurde in Auseinandersetzung mit diskursiven Wissensbeständen relativ eigenwillig entwickelt und wurde insbesondere in Settings zum Ausdruck gebracht, in denen die professionellen Akteur*innen viel Kontrolle über die Wirksamkeit des eigenen Handelns haben und die Situation selbst definieren können. Medienpädagogische Handlungsfelder, deren Rahmenbedingungen sie selbst mitkonstituieren (z.B. Projektarbeit), und Kanäle öffentlicher Kommunikation fungieren dabei als zusätzliche autonomiegenerierende Ressourcen pädagogischer Handlungsfähigkeit, in der diskursive Subjektpositionen angeeignet, eigenwillig re-interpretiert, ausgebaut und als eigene fachliche Positionen in Diskursen ausgedrückt werden können. Diskursive Problemdeutungen wurden durch unterschiedliche auf Dauer gestellte Wissensverwendungsweisen, die situationsübergreifende und im beruflichen Selbstverständnis verankerte Interpretationsschemata darstellen, umgedeutet. Diese Relationierungsweisen wurden als Pädagogiken (abstrahierbare Interpretations- und Anwendungsschemata für die Relationierung von Situation, Erfahrung und Wissen, die eine Situation zu einer pädagogisch bearbeitbaren Situation machen) verstanden. Dabei wurden drei Pädagogiken (Pädagogik der Ludologie, Pädagogik der intergenerationalen Verständigung, Pädagogik der Anerkennung von Spielräumen) rekonstruiert, mittels derer von den Interviewten divergierende Problemwahrnehmungen, die als ‚wirkliche Probleme‘ bezeichnet wurden, formuliert wurden, die für die Interviewten Wahrnehmungs- und Handlungspriorität erlangt haben. Durch diese Pädagogiken ist es den medienpädagogischen Fachkräften möglich, diskursive Subjektpositionen neu in pädagogischen Perspektiven zu kontextualisieren und neue Prioritätsordnungen zu entwerfen, die zwar immer noch reflexiv auf diskursive Problemdeutungen bezogen sind, jedoch Spielräume für eigenwilliges Handeln eröffnen. Durch diese Pädagogisierung des Diskurses und der Diskursivierung medienpädagogischer Handlungsfelder und medienpädagogischer

Praxiskonzepte wird das medienpädagogische Handeln als Intervention in gesellschaftliche Debatten gerahmt. Die Handlungsfelder der Elternarbeit und Multiplikatorentätigkeit werden als Intervention in diskursive Konflikte zwischen Jugendlichen und Erwachsenen, zwischen Spieler*innen und Nicht-Spieler*innen oder als Intervention in Zuschreibungskonflikte gedeutet. Dadurch re-interpretieren sie einerseits ihr alltägliches medienpädagogisches Handeln als Handeln mit gesamtgesellschaftlicher Bedeutung. Andererseits stellen diese Interpretationen Ausgangspunkte für weitere öffentlichkeitswirksame Handlungen und Interventionspraktiken dar, die an die diskursive Konflikt- und Ursachenbeschreibung der Pädagogiken anschließen. Die in den Pädagogiken beschriebenen Adressat*innenkonstruktionen und Praxismuster schließen an im Diskurs vorstrukturierte Subjektpositionen in der pädagogischen Diskursarena an, die jedoch mit (medien-)pädagogischen Wissensbeständen relationiert, eigenwillig von den Interviewten in Form von Professionsverständnissen ausgearbeitet, mit Praxiserfahrungen gekoppelt, verdichtet und repräsentiert werden. Von einer bloßen Einnahme von gegebenen Subjektpositionen kann hier daher nicht gesprochen werden. Vielmehr eignen sich die Interviewten den Diskurs durch eine Pädagogisierung der diskursiven Deutungen und Subjektpositionen an und entwerfen dadurch eigene Handlungsspielräume.

Die Kopplungen mit dem Problemdiskurs werden genauso wie die Kopplungen mit dem Gegendiskurs im Sinne einer Aufrechterhaltung und Erweiterung von Handlungsfähigkeit strukturiert. Die Adressierbarkeit als verantwortliche Fachkraft und als Problembearbeiter*in fungieren als Schnittstellen zur Relevanzentfaltung von Deutungen des Problemdiskurses. Die Subjektpositionen des Problemdiskurses entfalten aber nur Wirkungen, indem sie transformiert und mit pädagogischen Maximen und disziplinären Leitbegriffen verbunden und so als professionelles Handeln und Selbstverständnis gerahmt werden. Mehrdeutige Konzepte der Profession wie Medienkompetenz und Lebenswelt sind sowohl anschlussfähig an den Problemdiskurs als auch offen für Umdeutungen. Die Maxime der Lebensweltorientierung wird von den Interviewten dabei als Containerbegriff verwendet, in dem unterschiedliche Relationierungen von diskursiven Deutungsmustern ausgedrückt werden. So kann die Lebenswelt im Sinne des Deutungsmusters Kultur konsequent als Spielhandeln in mediatisierten Lebenswelt konzipiert werden oder auch in Form der Dyade von Risiken und Chancen als Probleme und Ressourcen des Alltags. Dabei zeigt sich, dass die Aufrechterhaltung von Anschlussfähigkeit an Problemdeutungen in Form eines Opportunismus der Uneindeutigkeit vorgenommen wird, durch den mit Problemdeutungen einhergehende gesellschaftliche Ressourcen gewahrt und dadurch auch die Handlungsfähigkeit und Reichweite eigenen Handelns aufrechterhalten werden können. Beim Opportunismus der Uneindeutigkeit handelt es sich jedoch nicht um strategisches Handeln,

sondern, wie Bergschmidt (2014) in ihrer Studie formuliert hat, um ein ‚Ringens‘ um die Wahrung unterschiedlicher Güter. Es wird versucht die pädagogische Autonomie aufrechtzuerhalten bei gleichzeitiger Wahrung verantwortlicher pädagogischer Fachlichkeit und gesellschaftlicher Anerkennung unter bewährten und diskursiv präfigurierten Anerkennungskriterien des Jugendmedienschutzes und öffentlicher Kommunikation.

(Medien-)Pädagogische Maximen, Begrifflichkeiten und Praxisvorstellungen fungieren dabei nicht generell als Ressource zur Widerständigkeit und eigenwilligen Umdeutung, sondern müssen aktiv im Sinne von Deutungsmustern des Gegendiskurses re-interpretiert werden, als Situationsdefinition Bearbeitungsvarianten für Handlungsanforderungen in spezifischen Situationen darstellen können und die Legitimität des eigenen (medien-)pädagogischen Handelns ausdrücken können. Insbesondere in Bezug auf die Legitimitätsdarstellung zeigte sich, dass der Gegendiskurs keine ausgearbeiteten Angebote machen kann. Der Kunst- und Kulturbegriff und der Chancenbegriff stellen für die medienpädagogischen Fachkräfte keine ausreichende Entlastung von Risikoperspektiven auf das Medienhandeln von Jugendlichen dar, da sie das zentrale Thema der Entwicklung zu einer gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit nicht adressieren. Zur Darstellung der Legitimität des eigenen Handelns rekurren die medienpädagogischen Fachkräfte daher immer noch zusätzlich auf Deutungen des Problemdiskurses. Dabei schließen sie an das Dispositiv des Jugendmedienschutzes an. Die Verbindlichkeit des Jugendmedienschutzes wird fast durchweg als legitime Grenzmarkierung jugendlichen Medienhandelns in das Selbstverständnis der Fachkräfte mit aufgenommen. Dass dies auch anders möglich wäre, wird kontrastiv an der erfolgreichen Darstellung von Legitimität einer der Interviewten ersichtlich, der bereits vor Beginn des Diskurses medienpädagogisch mit Computerspielen gearbeitet hat und die Legitimität seiner Arbeit mit Mediengewalt anhand von Entwicklungstopoi darstellt. Beim Jugendmedienschutz zeigt sich, worauf Bergschmidt (2014) hingewiesen hat, dass insbesondere bei Subjektpositionen und Deutungsmustern mit einem hohen Verbindlichkeitsgrad, eine Auseinandersetzung und Investition in diese Subjektposition wahrscheinlicher ist. Die interviewten Medienpädagog*innen übernehmen jedoch auch hier nicht die bewahrpädagogisch konnotierten Subjektpositionen von Sicherheit und Schutz (‚Beschützer*in der Kinder‘ und ‚Sicherheitsorientierte Medienkompetenzförder*in‘), sondern entwerfen eine hypothetische Neujustierung der Subjektposition als ‚Handlungsorientierte Medienpädagogik als moderner Jugendmedienschutz‘, in der die eigene Autonomie behauptet werden kann, und wehren dadurch Zumutungen an ihre eigene Selbstauffassung ab. Die Selbsterzählung eigener Autonomie ist dabei äußerst ambivalent, da sie einerseits Ressource von Widerständigkeit ist und gleichzeitig zur Aufrechterhaltung dieser Vorstellung Erzählungen generiert werden, die strukturelle

Machtgefälle nur durch eine narrative Milderung der Widersprüche auszugleichen versuchen. Damit können sich diskursive Subjektpositionen teilweise in den Rahmen der Selbsterzählung der Autonomie der Medienpädagog*innen einschreiben.

Moderiert wird der Horizont der Umdeutung diskursiver Deutungsmuster und die Intervention in den Diskurs durch die Aufrechterhaltung von Handlungsfähigkeit und Autonomiewahrnehmung, weswegen der Legitimität des eigenen Handelns ein großer Stellenwert in den Interviews beigemessen wird. Die Behauptung souveräner Autonomie und Handlungsfähigkeit ist zwar vor dem Hintergrund der Diskurstheorie und der Ergebnisse der Studie nicht haltbar, aber es ist ein funktionales Konstrukt, da die Erzählung eigener Handlungsfähigkeit den Interviewten selbst in diskursiven Konflikten und dispositiven Strukturen, die ihre eigene Autonomie in der Problemdeutung und Prioritätssetzungen ihrer pädagogischen Praxis in Frage stellen, ermöglicht sich selbst als handlungsfähig und autonom wahrzunehmen. Widerständigkeit in Diskursen ist daher nicht in geringem Maße auch durch die fortwährende Erzählung von Autonomie und Widerständigkeit durch die Akteure strukturiert. Diese Selbstwahrnehmung glättet jedoch wie im Falle des Jugendmedienschutzes vorhandene Widersprüche. Das wird an der mentalen Reproduktion des Diskurses ebenso sichtbar. Welche Elemente des Diskurses und des Dispositivs als solche wahrgenommen werden und welche als typische gesellschaftliche Rahmenbedingungen angesehen werden, spielt eine große Rolle dafür, was als Interventionsknotenpunkte durch die medienpädagogischen Fachkräfte ausgewählt wird. So ist auffällig, dass die Wahrnehmung des Deutungsmusters ‚Optimierung von Lernchancen‘ bloß als fachliche Dispräferenz damit einhergeht, dass im Vergleich zur Kritik an Problemmustern des Problemdiskurses deutlich weniger die Definition von Computerspielen in der Mediengesellschaft zum Thema wird. Dadurch wird die Tragweite dessen, was im Diskurs verhandelt wird, auf die Schnittstelle Problemdiskurs vs. Gegendiskurs verkürzt. Aber auch hier findet eine Hierarchisierung des Problemdiskurses statt, bei dem klare, pointierte Abgrenzung gegenüber dem Deutungsmuster Gefahr formuliert werden, aber deutlich weniger forcierte Abgrenzungen gegenüber dem Deutungsmuster Risiko.

9.2. Subjektivierung als (berufs-)biographisch situierte Praxis

Inwieweit pädagogische Fachkräfte verschiedene Wissensbestände in ihrer Aneignung des Diskurses miteinander in Beziehung setzen und inwieweit sie daher das eigene Professionsverständnis in den Kontext des Diskurses stellen, war Gegenstand dreier Fallanalysen. Die drei Fälle konnten in ihrer Kontrastierung darauf aufmerksam machen, dass sowohl die (berufs-

)biographische Relationierung/Distanzierung eine große Rolle spielt, die zeitliche Relation zum Diskurs als auch berufsbiographische Leit motive und damit in Verbindung stehende Pädagogiken.

In der sozialpädagogischen Professionsforschung wurde das Verhältnis von Biographie und Profession sowohl als Problem als auch als Ressource von Biographie für die eigene Professionsentwicklung herausgestellt (Graßhoff/Schwepe 2013). In den Fallanalysen hat sich gezeigt, dass sowohl eine biographische Distanzierungsbewegung und die Begründung der eigenen Position auf der eigenen Fachlichkeit als auch eine Kongruenz aus Biographie und Professionsverständnis eine Ressource für die eigene Professionalität darstellen kann. Biographische Distanzierungsbewegungen zeigten sich vorwiegend darin, die eigene Fachlichkeit nicht anhand von Erzählungen einer persönlichen Involviertheit in den Gegenstand Computerspiele darzustellen, sondern aufgrund fachlicher Maximen und dem eigenen Engagement im Adressat*innenbezug. Diese wurden dann auch als Gründe für das Engagement im Diskurs angeführt. In einer Fallanalyse zeigt sich, dass auch eine Kongruenz zwischen Biografie und Professionsverständnis zur Darstellung und Begründung der eigenen Fachlichkeit aufgegriffen werden konnte. Ähnlich wie in der pädagogischen Arbeit mit Jugendszenen konnte die persönliche Expertise mit dem Gegenstand Computerspiele für die eigene Projektentwicklung und die Darstellung von Glaubwürdigkeit genutzt werden und war darüber hinaus Ankerpunkt für eine Ausgestaltung eines kohärenten im Deutungsmuster ‚Kultur‘ verankerten Professionsverständnisses, das auch als Ressource für Multiplikatorentätigkeiten fungieren konnte. Aufgrund der geringen Erzählanteile der Interviews zur eigenen Biographie, kann jedoch keine Aussage darüber getroffen werden, ob angeeignete Wissensbestände nur in bereits vorhandene biographische Muster integriert wurden, oder ob im Zuge des Diskurses eine Transformation biographischer Muster stattgefunden hat.

Für die hier untersuchte Gruppe von Medienpädagog*innen kann von einer hohen Relevanz sowohl des wissenschaftlichen Wissens, des Organisationswissen als auch des diskursiven Wissens gesprochen werden, was einerseits mit der (berufs-)biographischen Relevanz der Wissensbestände zusammenhängt, die sie zumeist selbstinitiiert in ihrem Studium durch explizite Schwerpunktsetzungen gewählt haben. Andererseits hängt sie auch mit dem zeitlichen Zusammenfallen von Relevanzausbildung im Studium und/oder Beruf und der Virulenz des Diskurses in der entsprechenden Disziplin oder des entsprechenden Handlungsfeldes zusammen. Bei den Medienpädagog*innen, die bereits vor dem Diskurs im Handlungsfeld tätig waren, wurden Relevanzen dieser Wissensbestände eher aufgrund des eigenen Erfordernisses zur Positionierung in konfligierenden öffentlichen oder fachlichen Arenen entwickelt. Das fungierte als ein Filter

der Wissensaneignung, da die diskursiven Wissensbestände mit eventuell bereits etablierten (berufs-)biographischen und wissenschaftlichen Wissensbeständen in Beziehung gesetzt werden mussten.

Die im Beruf gemachten Erfahrungen werden in der Professionalitätsforschung als wirkmächtiger als wissenschaftliches Wissen eingeschätzt, da sie in Form von Praxiswissen Handlungssicherheit gewährleisten (Unterkofler 2018, Cloos 2008). Berufliche Erfahrungen wurden in dieser Studie mit Fritz Schützes (1984) Ansatz der Strukturen biographischer Stehgreiferzählungen als biographische Leitmotive verdichtet, die die Interviewten in der berufsbiographischen Einstiegssequenz erzählten. Dabei zeigt sich, dass diese Motive ihr Verhältnis zu den Adressat*innen, ihr Handeln in der Öffentlichkeit und gegenüber von Akteur*innen des Diskurses mit beeinflussen. Professionelle Akteur*innen werden von Diskursen in ihrer Funktion als pädagogische Fachkraft, nicht mit ihrem ganzen Sein von Diskursen angesprochen. Eine Adressierung pädagogischer Fachkräfte im Diskurs erfolgt daher über dessen Definitionsversuche, des verhandelten Gegenstandes, der Pädagogiken und des beruflichen Selbstverständnisses im Rahmen von Subjektpositionen, die als Identifikationsschablonen für ihre Adressat*innen fungieren (vgl. Keller 2011). Dabei wurde in der Theorie der Wissenssoziologischen Diskursanalyse davon ausgegangen, dass es für Soziale Akteur*innen durch das „menschliche[.] Vermögen der suchend-interpretierenden (Um-)Deutung von Wirklichkeiten“ (Keller/Schneider/Viehöver 2012, S. 14) unausweichlich ist, sich interpretierend mit diskursiven Subjektpositionen auseinanderzusetzen und sich dazu in ein Verhältnis zu setzen. Im Rahmen dieser Subjektivierung als einer Reaktion auf Adressierungen durch den Diskurs müssen pädagogische Fachkräfte nicht nur ein Verhältnis zu diskursiven Identitäts- und Handlungserwartungen einnehmen, sondern sich durch ihren Status als Problembearbeiter*innen ebenfalls mit den diskursiven Phänomen- und Problemdeutungen auseinandersetzen. Daher war es wichtig zu identifizieren, an welche Muster der Problemwahrnehmung die medienpädagogischen Fachkräfte angeschlossen haben und über welche fachlichen und/oder (berufs-)biographische Interpretationsschemata dies erfolgt ist. Subjektivierung wurde daher im Sinne der Wissensverwendungsforschung als Relationierung differenter Wissensformen gefasst (vgl. Dewe 2012), bei der es bei der Relationierung zu diskursivem Wissen vor allem darum geht, wie das eigene professionelle Selbstverständnis in gesamtgesellschaftlichen Deutungskämpfen verortet wird, gesamtgesellschaftliche Relevanzen hergestellt und dabei Verträglichkeiten und Angemessenheiten gegenüber dem professionellen Selbstverständnis und den Anforderungen des Handlungsfeldes ausgehandelt werden.

Die Auswertung hat ergeben, dass sich die interviewten Medienpädagog*innen den Diskurs

aneignen, indem sie ihn im Horizont mehrerer eigenwilliger Pädagogiken interpretieren. Diskursive Wissensbestände werden mit fachlichen Wissensbeständen relationiert, indem die Interviewten sich mit den diskursiven Problemmustern auseinandersetzen und diese verschiedentlich im Horizont berufsbiographische etablierter Pädagogiken kritisieren. Der Impact des Diskurses auf das berufliche Selbstverständnis war dabei stark vom jeweiligen berufsbiographischen Leitmotiv abhängig. Zwar berichten alle Interviewten von Einschränkungen aufgrund des Diskurses, jedoch unterscheiden sich die Kontextualisierung sehr deutlich, je nachdem wie bedeutsam das Deutungsspektrum des Diskurses für vergangene und zukünftige Zielsetzungen des eigenen medienpädagogischen Handelns eingeschätzt wird und inwiefern diskursive Deutungen als Material und Terrain der eigenen berufsbiographischen Erzählung aufgegriffen werden. Eine Fallanalyse zeigt, dass Diskurse dann bei pädagogischen Fachkräften subjektivierend wirken können, wenn die Erzählbausteine des Diskurses (die unterschiedlichen Deutungsmuster und deren Konflikte um Deutungshoheit) als Material für die eigene Selbsterzählung fungieren können und als Professionsverständnis und Pädagogik re-artikuliert werden. Das Konfliktszenario zwischen Problem- und Gegendiskurs wird über dessen Präsenz im öffentlichen Diskurs als berufsbiographisches Projekt oder Terrain eigenen Handelns fortschreibbar und als dauerhafte medienpädagogische Herausforderung reformulierbar, wodurch auch an die Dauerthematisierung des Diskurses in pädagogischen Handlungsfeldern angeknüpft werden kann. Es wird, wie Spies (2015) deutlich gemacht hat, in bestimmte Subjektpositionen investiert, und diese werden sich in Form der Ausarbeitung eines professionellen Selbstverständnisses zu eigen gemacht, wodurch es mit bereits etablierten Wissensbeständen und Wissensformen relationiert wird und diese im Horizont der Subjektposition reinterpretiert und rekontextualisiert wird. Das bedeutet jedoch nicht, dass damit eine Übernahme von Subjektpositionen verbunden ist. Wie sich gezeigt hat, können die Erzählbausteine des Diskurses nach divergenten Story-Lines re-arrangiert werden, beinhalten jedoch weiter das Deutungsspektrum des Diskurses als Terrain des eigenen Handelns. So ist der diskursive Konflikt als Konflikt innerhalb der Disziplin der Medienpädagogik reformulierbar.

Anhand der Bandbreite der Pädagogiken lässt sich sehen, dass Widerständigkeit im Diskurs aus verschiedenen Pädagogiken, seien es Deutungen in Anlehnung an den Gegendiskurs (Ludologie) oder solche, die an etablierte Maximen der Pädagogik und Sozialen Arbeit (Intergenerationalität / Lebensweltorientierung / Anwaltschaft) anschließen, heraus vollzogen werden kann. Dabei ist es dafür, ob die Fachkraft eine widerständige Position im Diskurs einnimmt, nicht unbedingt entscheidend, welche Pädagogik aktualisiert wird, sondern deren eigenwillige Auslegung und offensive Relationierung mit diskursiven Problemdeutungen. Das eigene Verhältnis

zum Diskurs muss im Rahmen der eigenen Pädagogik explizit widerständig ausgelegt werden. Was jedoch von der jeweiligen Pädagogik abhängt, ist, inwieweit eine Positionierung im Gegendiskurs dauerhaft in das berufliche Selbst integriert wird. Methodologisch zeigte sich, dass insbesondere die Ausbildung einer Pädagogik im Deutungsspektrum des Gegendiskurses als auch dessen Verankerung in prospektiven berufsbiographischen Zukunftsentwürfen die Subjektivierung im Diskurs dokumentiert, da das Deutungsspektrum des Diskurses dann über dessen öffentliche Thematisierungsverdichtung hinaus strukturierend für den Selbstentwurf pädagogischen Handelns bleibt. Insbesondere in einem Diskurs, der sowohl die eigene Fachlichkeit als auch eine persönliche Involviertheit mit dem verhandelten Gegenstand gleichermaßen in seinen Problemmustern herausfordert, zeigte sich darüber hinaus, dass eine Kongruenzherstellung zwischen Biographie (Gamer-Sein) und Professionsverständnis das Potential hatte, über fachliche Positionierungen hinausgehende Subjektivierungsprozesse in Gang zu setzen, wenn dieses biographische Moment nicht nur als persönliches Betroffensein erlebt wurde, sondern als Wissensquelle erschlossen und zu fachlicher Expertise transformiert wurde und damit professionsorientiert kontextualisiert wurde.

Demgegenüber zeigte sich an einem der analysierten Fälle, wie die (Berufs-)biographie Quelle von Distanzierungsbewegungen gegenüber Subjektivierungsprozessen fungieren kann. Einer der Interviewten hat sich trotz Positionierung im Gegendiskurs von den darin zirkulierenden Wissensbeständen distanziert, was, wie Pohn-Weidinger (2014) bereits in anderen Kontexten festgestellt hat, über ausgebildete berufsbiographische Strukturen erklärbar ist. Wissensbestände des Diskurses und des Gegendiskurses wurden von diesem Interviewten als argumentative Ressourcen oder zur Abgrenzung angeeignet, jedoch nur sporadisch als Deutungswissen herangezogen. Stattdessen wurden vorwiegend im Diskurs nicht verhandelte Wissensbestände zur Deutung und Legitimation angeführt, die bereits in seiner Berufsbiographie vor Beginn der Thematisierungsverdichtung des Diskurses angeeignet wurden. Dabei handelte es sich jedoch um Deutungswissen, das im Diskurs anschlussfähig war und insbesondere im Rahmen der Adressat*innenkonstruktion ähnliche Interpretationen zuließ, wie Wissensbestände des Gegendiskurses. Maßgeblich für die Re-aktualisierung ausgebildeter berufsbiographischer Strukturen und Wissensbestände im Diskurs war dabei, dass der Diskurs kontinuierätswahrende Erzählstrukturen bereithielt, die sowohl passend zu den eigenen berufsbiographischen Strukturen waren als auch die Gelegenheit zur gesamtgesellschaftlichen Relevantsetzung dieser Muster bot. Diese sowohl (berufs-)biographischen als auch wissensbezogenen Distanzierungsbewegungen gegenüber Deutungsmustern des Gegendiskurses zeigen darüber hinaus die Differenz zwischen Subjektivierung und Positionierung. Eine Position im Diskurs einzunehmen ist nicht

gleichzeitig eine Subjektivierung. Subjektivierung von professionellen Akteur*innen wurde als über Positionierungen (als kommentierende Auseinandersetzungen mit im Diskurs verhandelten Deutungsmustern und Wissensbeständen im Vokabular diskursiver Deutungsmuster, mit dem Ziel, sich dazu in ein Verhältnis zu setzen und eine eigenständige fachliche Position dazu einzunehmen) hinausgehende Prozesse der Deutung des eigenen Professionalitätsverständnisses, die Ausbildung von Pädagogiken und die Verankerung berufsbiographischer Ziele im Horizont des Deutungsspektrum des Diskurses gefasst. Subjektivierung besieht dabei durch seinen Latenzcharakter, dass sich diskursive Deutungen in berufsbiographischen Strukturen verankern, die transsituativ und transdiskursiv Bedeutung für die Deutungspraxis von Akteuren haben. Daher sollten bei der Differenzierung zwischen Positionierung und Subjektivierung nicht nur die Überdetermination von Diskursen und die Netzwerke diverser und disparater diskursiver Anrufungen im Blick behalten werden (siehe Jäckle 2015), sondern ebenfalls die (berufs-)biographisch etablierten Wissensbestände des Deutungswissen und Erzählstrukturen, die, einmal verankert, Latenzen ausbilden, die als etablierte biographische Strukturen einen WahrnehmungsfILTER gegenüber aktuellen diskursiven Anrufungen darstellen. Die diskursiven Anrufungen müssen mit den etablierten (berufs-)biographischen Strukturen relationiert und in ein sinnvolles Verhältnis gesetzt werden, weswegen diskursives Wissen nicht unbedingt zu einer Transformation (berufs-)biographischer Muster führt, sondern zuvorderst zu einer Rekonfiguration von Kohärenz zwischen Diskurs und (Berufs-)Biographie herausfordert. Diese Kohärenzdarstellung kann dabei sowohl als eine Durchdringung (berufs-)biographischer Strukturen durch diskursive Deutungsmuster erfolgen als auch durch eine Relationierung diskursiver Deutungsmuster mit bereits etablierten (berufs-)biographische Strukturen und dessen Darstellung als fachliche Position.

Die Kommensurabilität von Äußerungen im Diskurs, die mitunter als Indiz für Subjektivierungsprozesse herangezogen wird, wird dabei durch eine Ko-konstruktionsleistung sowohl von Sprecher*innen als auch Adressat*innen hergestellt. Es hat sich gezeigt, dass eine medienpädagogische Fachkraft, die sich im Gegendiskurs positioniert und zum Diskurs divergentes Deutungswissen heranzieht, trotzdem zur Plausibilisierung seiner Position in Vorträgen sowohl etabliertes Deutungswissen heranzieht als auch viele Referenzen zu diskursiven Deutungsmustern herstellt. Dabei wurde von keinen untypischen Verstehens- oder Missverstehensprozessen des Publikums berichtet. Vielmehr zeigte sich, dass durch die Antizipation von Erwartungen des Publikums durch die Fachkräfte als auch durch die geäußerten Erwartungen der Adressat*innen eine Situation definiert wird, die von allen Beteiligten als eine diskursive Situation, als eine Situation im Zusammenhang mit gesamtgesellschaftlich stattfindenden

Deutungskämpfen, wahrgenommen wird. Entsprechend kann die Kommensurabilität von Äußerungen im Diskurs durch wechselseitig identifizierte Zugehörigkeiten zu diskursiven Positionen und durch Anschlusskommunikation der Fachkräfte an diskursive Deutungsmuster gesichert werden. Diskursive Aussagen können daher getätigt werden als auch damit entsprechende Subjektpositionen reinszeniert werden, ohne dass die Fachkraft diese Wissensbestände in ihr berufliches Selbstverständnis mit aufnehmen müsste.

Dahingehend stellen Diskurse Gelegenheitsstrukturen zur Professionalisierung, Relevantsetzung und Rekonfiguration von Kohärenz fachlicher Positionen dar. Eigene pädagogische Positionen und Wissensbestände erlangen Bedeutung in übergeordneten Sinnwelten, müssen gegenüber Erwartungen legitimiert werden und dafür sinnvoll miteinander relationiert werden. Darüber hinaus können Diskurse aber auch berufsbiographische Erzählungen und Identitäten stiften, die sich durch gemachte Erfahrungen und vielfältige Situationsanwendungen als ausgearbeitete (berufs-)biographische Strukturen verfestigen können. Die Positionierung oder Subjektivierung in Diskursen ist dabei verflochten in Verantwortungsstrukturen und -appelle des Diskurses, die in diesem Fall durch das Dispositiv des Jugendmedienschutzes abgesichert wird und durch Kontinuität von Adressat*innenbeziehungen in manchen Handlungsfeldern intensiviert wird. Die Organisationsstruktur des pädagogischen Handelns kann dahingehend ebenfalls Bedeutung für die Subjektivierung erlangen. Die dabei im Rahmen des Forschungsstandes herausgestellte Bedeutung der Organisationskultur für die Formung von Professionsverständnissen (Cloos 2008, Unterkofler 2018), kann hier aber nicht als Erklärung für Differenzen herangezogen werden. Vielmehr ist deutlich geworden, dass für die Selbstpositionierung der Medienpädagog*innen das Ausmaß, in dem diese selbst daran beteiligt sind, den Rahmen ihres Handelns zu schaffen bedeutsam ist, da gerade solche Tätigkeitsfelder, die die Rahmenbedingungen ihres eigenen Handelns mit schaffen müssen (bspw. Projektarbeit) stärker von vordefinierten Verantwortungsstrukturen und Handlungserwartungen entlastet sind als im Rahmen etablierter Organisationsstrukturen. Denn dort ist die Anforderung höher, den Jugendmedienschutz in Form von Gruppenbildung und räumlichen Arrangements in Routinen zu etablieren, ihn im eigenen Verhalten zu repräsentieren und im Rahmen von Kohärenzerwartungen gegenüber den Adressat*innen zu vertreten.

9.3. Methodologische Reflexionen

In dieser Arbeit wurde im Feld vielfältiger Suchbewegungen von Heuristiken von Subjektivierungsanalysen, wie sie sich im Forschungsstand dokumentiert, ein empirisch fruchtbares und

durchführbares Subjektivierungskonzept, das sich dezidiert auf professionelle Akteur*innen bezieht, hinzugefügt werden. Im Rahmen der Diskursforschung haben sich Subjektivierungsanalysen mittlerweile als feste Forschungsrichtung etabliert. Das Agens von Diskursen, um dessen Reproduktion zu gewährleisten, wird als Praxis von Akteur*innen gefasst. Dafür wird diese Praxis entlang des Forschungsprogrammes der Wissenssoziologischen Diskursanalyse (WDA) als Subjektivierung ausbuchstabiert (Keller/Schneider/Viehöver 2012). Subjektivierung wird als eigenwillige interpretative Aneignung von Subjektpositionen gefasst, die im Rahmen des Diskurses als Rollenmuster und Handlungserwartungen in Form von Deutungs- und Problemmustern (Schetsche 2008) gefasst werden. Die medienpädagogischen Fachkräfte wurden aufgrund der strukturell verankerten Soziale-Problem-Perspektive der Pädagogik (Stehr 2007) als Problembearbeiter*innen gefasst, die sich in ihrer eigenen Problemwahrnehmung ihrer medienpädagogischen Praxis mit diskursiven Problemmustern und Deutungsmustern, die daran anzuschließen versuchen, interpretierend auseinandersetzen.

Methodologisch wurde dafür mit der Wissensverwendungsforschung ein im Forschungsstand zu Subjektivierungen bisher nicht berücksichtigte Heuristik angewendet. Die bisher entweder biographieanalytisch, identitätstheoretisch oder bildungstheoretisch ausgerichteten Heuristiken, konnte sinnvoll durch die Heuristik der Wissensverwendung ergänzt werden. Der Vorteil einer Heuristik der Wissensverwendung ist dabei, dass sie ebenfalls in der Professionsforschung Anwendung findet und das Verhältnis von Diskurs und Akteur*in durch die beiderseitige Fokussierung auf Wissensverwendungsweisen gleichermaßen ins Zentrum stellt. Weiterhin reflektieren sowohl die Wissenssoziologische Diskursanalyse (WDA), mit ihrem minimal-anthropologischen Verständnis „der suchend-interpretierenden (Um-)Deutung von Wirklichkeiten“ (Keller/Schneider/Viehöver 2012, S. 14) als auch die Wissensverwendungsforschung, mit dem Verständnis der Strukturdivergenz von Wissensformen und der Notwendigkeit deren Relationierung, die Transformation von Wissensbeständen im Prozess deren Aneignung. Die Heuristik der Wissensverwendung adressiert daher ähnliche Schnittstellen wie die WDA. Da in der Wissensverwendungsforschung noch keine Systematik in Bezug auf diskursives Wissen besteht, mussten hierbei in Anschluss an Dewe (2009) eigene Überlegungen angestellt werden. Als Schwierigkeit hat sich dabei herausgestellt, dass eine trennscharfe Differenzierung von Wissensbeständen des Wissenschaftlichen Wissens, Organisationswissens und diskursiven Wissens nur schwer möglich ist, da gerade die Kategorie des diskursiven Wissens quer zu den anderen Wissensformen liegt, da es nicht auf die Produktions- und Zirkulationsräume der Öffentlichkeit beschränkt ist, sondern gleichsam in Fachöffentlichkeiten und Spezialdiskursen zirkuliert. Deswegen wurde diskursives Wissen ähnlich wie in der Wissensverwendungsforschung über

dessen Funktionen und Anwendungskriterien beschrieben. Dabei wurde für diskursives Wissen angenommen, dass dieses aufgrund der Hervorbringung von Realitäten über die gesprochen wird sowohl die Macht und Durchsetzungsfähigkeit des Wissens als auch aufgrund der Definition gesellschaftlicher Realitäten die gesamtgesellschaftliche Relevanz des Wissens maßgeblich sind. Diskursives Wissen erlangt daher Aufmerksamkeit in dessen Potential, die eigene Position in gesellschaftlichen Deutungskämpfen deutlich zu machen. Im Hinblick auf eine Heuristik der Wissensverwendung kann daher zwischen Praxiswissen (Kriterium der Anwendbarkeit), wissenschaftlichem Wissen (Kriterium der Wahrheit), Organisationswissen (Kriterium der Routinisierung von organisationsspezifischen Problemlösungen) und diskursivem Wissen (Kriterium der Durchsetzungsfähigkeit und gesamtgesellschaftlichen Relevanz) differenziert werden. Wissensverwendung wird dabei verstanden als Herstellung von Ähnlichkeitsrelationen, die wechselseitige Beobachtung der unterschiedlichen Wissensformen (Praxiswissen, wissenschaftliches Wissen, Organisationswissen und diskursives Wissen) möglich macht. Da es sich bei den Adressat*innen diskursiven Wissens um fachliche Expert*innen handelt und diskursives Wissen als machtvolleres Wissen in Form von Problemmustern sowohl die fachliche Identität als auch das pädagogische Handeln betrifft, wurde die Relationierung von Wissen in Anschluss an Dewe (2009) als Abwägung von professionellen Verträglichkeiten gefasst. Da diskursives Wissen gerade in Zeiten dessen Aushandlung und Formierung von Gegendiskursen als externes und aufdringliches Wissen nachvollziehbar ist, wird dieses Wissen dahingehend beurteilt, inwiefern die darin vorgenommenen Konstruktionen der Adressat*innen des pädagogischen Handelns, das pädagogische Handeln selbst und die professionellen Haltungen als verträglich zum eigenen Professionsverständnis verstanden wird. Eine Heuristik der Wissensverwendung scheint daher geeignet Subjektivierungsprozesse fachlicher Expert*innen zu analysieren. Gerade die Prozesse der Relationierung von Wissensbeständen und dessen Verbindung mit biographieanalytischen Betrachtungen von berufsbiographischen Motiven können so Strukturangleichungsprozesse an diskursives Wissen deutlich machen.

Methodologisch hat sich zudem gezeigt, dass Heuristiken der Subjektivierung sinnvoll für professionelle Akteur*innen anwendbar sind. Etwaige Bedenken dahingehend, dass Prozesse der Subjektivierung nur dort sinnvoll anwendbar sind, wo soziale Akteur*innen mit ihrem ganzen Leben adressiert sind und nicht mit ihrer fachlichen Expertise, müssen differenziert werden. In dieser Studie wurde deutlich, dass sich bei professionellen Akteur*innen Positionierungs- und Subjektivierungsprozesse überlagern und gleichzeitig präsent sind. Dahingehend hat es sich methodisch als zielführend herausgestellt, in Interviews sowohl (berufs-)biographische Entwicklungen als auch prospektive Zukunftsentwürfe mit in den Blick zu nehmen, da damit nicht

nur die fachliche Positionierung in Diskursen, sondern auch das Verhältnis von Positionierung zu Biographie, Berufsbiographie und professionellem Selbstverständnis erfasst werden konnte. Einschränkend muss angemerkt werden, dass die in den Interviews generierten Erzählungen keine systematischen Rückschlüsse auf die Rolle der Biographie in Subjektivierungsprozessen professioneller Akteur*innen zulassen. Gerade im Hinblick auf die zeitlich sichtbar gewordene Bedeutung der Herausbildung von Professionsverständnissen in Ausbildung, Studium und der Frühphase des Berufs zu Hochzeiten des Diskurses, könnten hier dichtere Erzählpassagen Aufschluss darüber geben, inwiefern biographische Erzählmuster und Erfahrungen in Ausbildungs-, Studiumsphasen und ersten beruflichen Stationen maßgebliche Einflüsse haben. Es macht daher Sinn den Interviewleitfaden hinsichtlich des angenommenen zeitlichen Verhältnisses von Interviewten und Diskurs zu konstruieren oder wenigstens exmanente Nachfragen zur Vertiefung dieser bedeutsamen Anfangsphase vorzusehen.

9.4. Produktive Potentiale von Diskursanalysen in der Medienpädagogik

Um die Fragestellungen der Interviewstudie zu beantworten, mussten zuvorderst Deutungsmuster und Subjektpositionen des Diskurses dargestellt werden. Da bisherige Diskursanalysen das Deutungsspektrum im pädagogischen Segment des Diskurses unterkomplex dargestellt haben und zumeist nur Positionen der Bewahrpädagogik, behavioristische Konzepte in der Pädagogik oder der Risikobegriff verhandelt wurden (vgl. Schroeder 2011, Otto 2008) oder der Gegendiskurs nur als Chancennarrativ gefasst wurde (McKernan 2013), mussten diese erweitert werden. Durch Neusichtung der Diskursanalysen, deren Quellen und durch die Hinzuziehung der weiteren Quellen von ‚TV-Diskurs‘, ‚BPjMAktuell‘, ‚merz. Medien + Erziehung‘ und ‚Game Studies. The international Journal of Computer Game Research‘ konnte das zuvor bipolare Deutungsspektrum des Diskurses zwischen Risiko- und Chancennarrativ um zwei weitere Deutungsmuster und Subjektpositionen ergänzt werden. Auf diese Weise konnten zwei kontrastierende Positionen des Problemdiskurses (‚Gefahr‘ und ‚Risiko‘) und zwei kontrastierende Positionen des Gegendiskurses (‚Optimierung von Lernchancen‘ und ‚Kultur‘) herausgearbeitet werden. In Zusammenhang mit diesen Positionen konnten die vier Subjektpositionen der ‚Beschützer der Kinder‘, der ‚Sicherheitsorientierten Medienkompetenzförder*in‘, der ‚Effektivitätsorientierten Contentmanager*in (Spielleiter*in)‘ und des ‚Kurator*in der Spielpraxis‘ rekonstruiert werden. Die Positionen und Subjektpositionen ähneln dabei den Ansätzen und Paradigmen der Medienpädagogik, wie sie in Handbüchern (Sander u.a. 2008) dargestellt und von Hugger (2001) als unterschiedliche Professionsverständnisse kontextualisiert wurden. Sie

weichen jedoch vor allem hinsichtlich des Problemmusters ‚Risiko‘ und des Deutungsmusters ‚Kultur‘ davon ab. An der hier durchgeführten Aufarbeitung des Diskurses wurde ersichtlich, dass es für eine Subjektivierungsanalyse von Medienpädagog*innen nicht ausreichend ist, deren Positionen mit medienpädagogischen Ansätzen zu relationieren, da sich Professionalitätsverständnisse gegenstands- und handlungsfeldspezifisch unterscheiden und durch gesellschaftliche Thematisierungsweisen im Rahmen von Diskursen angereichert werden und so das Deutungsspektrum möglicher Positionierungsweisen verändern. Eine medienpädagogische Professionsforschung kann daher von einer diskurs- und subjektivierungsanalytischen Aufarbeitung profitieren. Durch die Differenzierung diskursiver Deutungsmuster in der pädagogischen Diskursarena ist es zudem möglich, Kämpfe um Deutungshoheit, in die die interviewten Medienpädagog*innen involviert waren sowohl innerhalb der Schnittstelle Problemdiskurs vs. Gegendiskurs als auch der innerhalb des Problemdiskurses und innerhalb des Gegendiskurses sichtbar zu machen. Dadurch ist es möglich, die interviewten Medienpädagog*innen nicht nur einfach dem Problemdiskurs oder Gegendiskurs zuzuordnen, sondern multiple Abgrenzungsfiguren und damit wissensorientierte Positionierungsweisen deutlicher darzustellen.

Durch die Sekundäranalyse des Diskurses konnte zudem die temporale Struktur des Diskurses aufgezeigt werden und damit Phasen diskursiver Verdichtung, der Herausbildung von Diskurskoalitionen und der gesellschaftlichen Integration unterschieden werden. Das ermöglicht es, das ‚Ende‘ des Diskurses nur als Ende öffentlicher Thematisierungsverdichtung und als Übergang in Dauerthematisierungen in Diskursarenen der gesellschaftlichen Anerkennung, wie Sport, Kultur, Pädagogik und Ökonomie in den Blick zu nehmen. Dadurch wurde es möglich, die zeitliche Nähe oder Distanz zur Ausbildung berufsbiographischer Leitmotive der interviewten Medienpädagog*innen in den Kontext der Phasen des Diskurses zu stellen und ihre Rolle in der Dauerthematisierung des Diskurses zu analysieren. Neben der Aufarbeitung des Deutungsspektrum des Diskurses und der temporalen Struktur war auch die Differenzierung zwischen Diskurs und Dispositiv als Institutionalisierung des Diskurses bedeutsam. Der Diskurs zeitigt eine ambivalente Infrastruktur, einerseits durch Integration in gesellschaftliche Systeme und Unterstützungsstrukturen zur Qualitätssicherung akademischer und praktischer Medienpädagogik, die eher handlungsorientierte Methoden befördert, und andererseits eine Stärkung bewahrpädagogischer Elemente in den rechtlichen Elementen des Jugendmedienschutzes. Der Killerspiel-Diskurs schließt an ein bereits seit der Weimarer Republik etabliertes System des Jugendmedienschutzes an und fügt diesem eine kleine rechtliche Verschärfung hinzu, die jedoch große Auswirkungen auf medienpädagogische Praxis mit Computerspielen hat. So wurden Medienpädagog*innen durch die Verbindlichkeit von USK-Kennzeichen zu Personen

undefiniert, die Kindern und Jugendlichen ungeeignete Medien zugänglich machen. Diese Umdefinition erschwert Prozesse handlungsorientierter Medienpädagogik und schafft eine Infrastruktur, die tief in medienpädagogische Handlungsmöglichkeiten eingreift und die medienpädagogischen Fachkräfte neben diskursiven Handlungserwartungen mit bewahrpädagogischen Logiken konfrontiert und Positionierungen provoziert. Um Subjektivierungsprozesse von fachlichen Expert*innen zu betrachten, hat es sich daher als unerlässlich erwiesen, die Institutionalisierungsprozesse des Diskurses mit in den Blick zu nehmen, da diese sowohl in die Handlungsfelder medienpädagogischen Handelns hineinwirken als auch die Bandbreite an Positionierungen mit regulieren.

Eine Einschränkung bezüglich der Aussagekraft der Studie muss aufgrund der Fokussierung der Studie auf das Thema Mediengewalt vorgenommen werden. Viele der interviewten Medienpädagog*innen haben sich in multiplen Konfliktfeldern verortet oder diese angedeutet, von denen das Thema Mediengewalt zum Zeitpunkt der Interviews oftmals nicht als das Drängendste herausgestellt wurde. Dadurch wurden Erzählungen generiert, die manche Konflikte (Mediensucht, Instrumentalisierung von Computerspielen) zu wenig beleuchtet haben, die jedoch für die Spezifizierung des Killerspiel-Diskurses als eines Diskurses um die Definition von Computerspielen in der Mediengesellschaft von Bedeutung gewesen wären. Das in dieser Studie aufgearbeitete diskursive Deutungsspektrum und der zentrale Konflikt zwischen der Beschreibung von Computerspielen als Medienwirkung und als Spielhandeln könnte jedoch ebenfalls in anderen Bereichen des Diskurses um die Definition der Mediengesellschaft im Hinblick auf Computerspiele aufgegriffen werden.

Die Diskussion über Computerspielsucht, die mittlerweile als eigenständige Krankheit im ICD-11 verankert ist, kann ebenso als Auseinandersetzung zwischen Problemdiskurs und Gegendiskurs beschrieben werden. Das Deutungsmuster ‚Risiko‘ ist mit dem Begriff der Computerspielsucht im ICD-11 institutionalisiert worden, während gleichzeitig Teile der Forschung und des pädagogischen Fachdiskurses, der als Infrastruktur für die Verweisung an Suchtberatungsstellen und -behandlungstellen bedeutsam ist, konkurrierend positioniert sind (Griffiths u.a. 2016). Die Argumente, die der Aufnahme von Computerspielsucht in den ICD-11 entgegengebracht wurden, bezogen sich dominant auf den Spielcharakter von Computerspielen und die damit einhergehende Normalisierung von Freizeitverhalten. Dadurch entstand die Konkurrenz und Differenzierung von Computerspielsucht und exzessiven Computerspielkonsum und es stellen sich Fragen nach medienpädagogischer Verweisungs- und Nicht-Verweisungspraxis und dessen Legitimierungen.

Ebenso können Debatten um Probleme mit Rechtsextremismus oder Geschlechterfragen in der

computerspielorientierten Medienpädagogik und medienpädagogischer Handlungsfelder als Folge der gesellschaftlichen Integration von Computerspielen im Deutungshorizont des Deutungsmusters ‚Kultur‘ verstanden werden. Durch die Besprechung von Computerspielen als Kulturgut werden die gleichen Bewertungsmaßstäbe an Computerspiele wie an andere Kulturgüter herangetragen und aufgrund des Handlungscharakters von Computerspielen ebensolche Erwartungen auch an Spieler*innen formuliert. Computerspieler*innen müssen sich dadurch mehr als zuvor in gesellschaftlichen Konfliktfeldern verorten und dazu Stellung beziehen. Entsprechend können diese Debatten auch als Nebenfolge der gesellschaftlichen Integration von Computerspielen in den Kulturbetrieb betrachtet werden. Diese Kehrseite der Integration des Mediums als Kulturgut kann als Zwangspolitisierung der Spieler*innen erlebt und problematisiert werden und so neue medienpädagogische Herausforderungen und neue medienpädagogische Zielvorstellungen hervorbringen, die mit der Subjektposition des*der ‚Kurator*in der Spielpraxis‘ verbunden sind.

10. Literaturverzeichnis

10.1. Wissenschaftliche Literatur

- Aarseth, Espen (2014): Ludology. In: Wolf, Mark J. P. / Perron, Bernard (Hrsg.): The Routledge Companion to Video Game Studies. New York/London: Routledge, S. 185-189.
- Adorno, Theodor W./Horkheimer, Max (1981): Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Alkemeyer, Thomas/Budde, Gunilla/Freist, Dagmar (2013): Einleitung. In: ders. (Hrsg.): Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung. Bielefeld: transcript, S. 9-32.
- Anderson, Craig A. u.a. (2015). Consensus on Media Violence Effects: Comment on Bushman, Gollwitzer, and Cruz. In: Psychology of Popular Media Culture, Band 4, Heft 3, S. 215-221.
- Anderson, Craig A./Bushman, Brad J. (2001). Effects of violent video games on aggressive behavior, aggressive cognition, aggressive affect, physiological arousal, and prosocial behavior: A meta-analytic review of the scientific literature. In: Psychological Science, Jg. 12, Heft 5, S. 353-359.
- Anderson, Craig A./Bushman, Brad J. (2002). Human aggression. In: Annual Review of Psychology, Band 53, Heft 1, S. 27-51.
- Anderson, Craig A. u.a. (2008): Longitudinal Effects of Violent Video Games on Aggression in Japan and the United States. In: Pediatrics, Band 122, Heft 5, S. 1067-1072.
- Anderson, Craig A./Bushman, Brad J./Rothsein, Hannah R. (2010): Much Ado About Something: Violent Video Game Effects and a School of Red Herring: Reply to Ferguson und Kilburn. In: Psychological Bulletin. Band 136, Heft 2, S. 182-187.
- Anderson, Craig A. u.a. (2010): Violent Video Game Effects on Aggression. Empathy and Prosocial Behaviour in Eastern and Western Countries: A Meta-Analytic Review. In: Psychological Bulletin. Band 136, Heft 2, S. 151-173.
- Anderson, Craig A. u.a. (2007): Violent Video Game Effects on Children and Adolescents. Theory, Research, and Public Policy. New York: Oxford University Press
- Anhorn, Roland/Bettinger, Frank/Stehr, Johannes (Hrsg.) (2007): Foucaults Machtanalytik und Soziale Arbeit: Eine kritische Einführung und Bestandsaufnahme. Wiesbaden: Springer VS.
- Anhorn, Roland/Bettinger, Frank u.a. (Hrsg.) (2012): Kritik der Sozialen Arbeit – kritische Soziale Arbeit. Wiesbaden: Springer VS.

- Anhorn, Roland/Bettinger, Frank/Stehr, Johannes (Hrsg.) (2008): Sozialer Ausschluss und Soziale Arbeit: Positionsbestimmungen einer kritischen Theorie und Praxis Sozialer Arbeit. Wiesbaden: Springer VS.
- Aufenanger, Stefan (2004): Mediensozialisation. Aufwachsen in einer Medienwelt. In: Computer + Unterricht. Jahrgang 2004, Heft 53, S. 6-9.
- Aufenanger, Stefan/Bastian, Jasmin (2014): Medienbezogene Einstellungen und Weltbilder von Lehramtsstudierenden und Lehrpersonen. Abrufbar unter: http://www.uni-kl.de/fileadmin/zfl/Veranstaltungen/Tagung2014/LBM_Vortrag_Einstellungen_Bastian_Aufenanger.pdf, letzter Zugriff: 23.10.2014.
- Baldenius, Ingeborg (1996): Gelogene Liebe. Diskursanalyse des sexuellen Missbrauchs. Regensburg: Roderer.
- Bareither, Christoph (2016): Gewalt im Computerspiel. Facetten eines Vergnügens. Bielefeld: transcript.
- Barsch, Achim (2016): Medienwissenschaftliche Problematisierung des rechtlichen Jugendmedienschutzes. In: Ansari, Christine (Hrsg.): Adoleszenz in Medienkontexten. Literaturrezeption, Medienwirkung und Jugendmedienschutz. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 191-204.
- Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Behrmann, Malte (2008): Fördern statt Verbieten – Eine falsche Diskussion: Thesen zur aktuellen Killerspieldebatte. In: Geißler, Theo/Zimmermann, Olaf (Hrsg.): Streitfall Computerspiele: Computerspiele zwischen kultureller Bildung, Kunstfreiheit und Jugendschutz. Berlin: Deutscher Kulturrat, S. 115-116.
- Bender, Desiree/Eck, Sandra (2015): Studentische Subjektivierungsweisen im Machtnetz des Bologna-Prozesses. Eine Dispositivanalyse narrativer Interviews. In: Angermüller, Johannes u.a. (Hrsg.): Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Band 2. Methoden und Praxis der Diskursanalyse. Bielefeld: transcript, S. 472-499.
- Benz, Benjamin (2013): Politische Interessenvertretung in der Sozialen Arbeit. In: ders. u.a. (Hrsg.): Politik Sozialer Arbeit. Band 1: Grundlagen, theoretische Perspektiven und Diskurse. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, S. 70-84.
- Bergschmidt, Viktoria (2014): Konstruktion „verworfenener“ Subjekte. Eine ethnographisch-diskursanalytische Untersuchung am Beispiel von Drogenabhängigen ohne deutschen Pass. Gießen: Psychosozial Verlag.

- Bevc, Tobias (2009): Virtuelle Politik- und Gesellschaftsmodelle. In: ders./Zapf, Holger (Hrsg.): *Wie wir spielen, was wir werden. Computerspiele in unserer Gesellschaft*. Konstanz: UVK, S. 141-160.
- Beyer, Christof (2004): *Der Erfurter Amoklauf in der Presse. Unerklärlichkeit und die Macht der Erklärung: Eine Diskursanalyse anhand zweier ausgewählter Beispiele*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Bitzan, Maria/Bolay, Eberhard (2011): Adressatin und Adressat. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans u.a. (Hrsg.): *Handbuch Soziale Arbeit*. München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag, S. 18-24.
- Bleckmann, Paula (2012): *Medienmündig. Wie unsere Kinder selbstbestimmt mit dem Bildschirm umgehen lernen*. Stuttgart: Klett Cotta.
- Bogner, Alexander/Menz, Wolfgang (2005a): Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In: Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (Hrsg.): *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 33-70.
- Bogner, Alexander/Menz, Wolfgang (2005b): Expertenwissen und Forschungspraxis: die modernisierungstheoretische und die methodische Debatte um die Experten. Zur Einführung in ein unübersichtliches Problemfeld. In: Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (Hrsg.): *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 7-30.
- Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (2014). *Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bogost, Ian (2007): *Persuasive Games. The Expressive Power of Videogames*. Cambridge: MIT Press.
- Bopp, Matthias (2010): Didaktische Methoden in Silent Hill 2. Das Computerspiel als arrangierte Lernumgebung. In: ders./Neitzel, Britta/Nohr, Rolf (Hrsg.): *See? I'm real... "Multidisziplinäre Zugänge zum Computerspiel am Beispiel von ‚Silent Hill‘*. Münster: Lit, S. 74-95.
- Bopp, Matthias (2009): "Killerspiele" – Zum aktuellen Stand der Wirkungsforschung. In: ders./Nohr, Rolf/Wierner, Serjoscha (Hrsg.): *Shooter. Eine multidisziplinäre Einführung*. Münster: Lit, S. 183-216.
- Bosancic, Sasa (2014): *Arbeiter ohne Eigenschaften. Über die Subjektivierungsweisen angelernter Arbeiter*. Wiesbaden: Springer VS.

- Breidenstein, Georg/Thompson, Christiane (2014): Schulische Leistungsbewertung als Praxis der Subjektivierung. In: ders./dies./Jergus, Kerstin (Hrsg.): Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 89-109.
- Bröckling, Ulrich (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bröckling, Ulrich (2004): Glossar der Gegenwart. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bröckling, Ulrich (2000): Totale Mobilmachung. Menschenführung im Qualitäts- und Selbstmanagement. In: Lemke, Thomas/Krasmann, Susanne/Bröckling, Ulrich (Hrsg.): Gouvernamentalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 131-167.
- Brosius, Hans-Bernd/Schwer, Katja (2008): Die Forschung über Mediengewalt. Deutungshoheit von Kommunikationswissenschaft, Medienpsychologie oder Medienpädagogik? Baden-Baden: Nomos.
- Bublitz, Hannelore u.a. (Hrsg.) (2013): Automatismen – Selbst-Technologien. München: Fink.
- Bührmann, Andrea (2012): Das unternehmerische Selbst: Subjektivierungsform oder Subjektivierungsweise? In: Keller, Reiner/Schneider, Werner/Viehhöver, Willy (Hrsg.): Diskurs – Macht – Subjekt. Theorie und Empirie der Subjektivierung in der Diskursforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 145-164.
- Bushman, Brad J./Gollwitzer, Mario/Cruz, Carlos (2015): There is broad consensus: Media researchers agree that violent media increase aggression in children, and pediatricians and parents concur. In: Psychology of Popular Media Culture, Band 4, Heft 3, S. 200-214.
- Butler, Judith (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2001): Die Psyche der Macht. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- BverfG, Urteil vom 20. Oktober 1992 - 1 BvR 698/89 – BverfGE 87, 209 ‚Tanz der Teufel‘.
- Caillois, Roger (1966): Die Spiele und die Menschen: Maske und Rausch. München: Ullstein.
- Calleja, Gordon (2015): Ludic identities and the magic circle. In: Frissen, Valerie u.a. (Hrsg.): Playful Identities. The Ludification of Digital Media Cultures. Amsterdam: University Press, S. 211-224.
- Carstensen, Tanja/Schachtner, Christina/Schelhowe, Heidi/Beer, Raphael (2014): Digitale Subjekte. Praktiken der Subjektivierung im Medienumbruch der Gegenwart. Bielefeld: Transcript.
- Clarke, A. E. (2005): Situational Analysis: Grounded Theory After the Postmodern Turn. Thousand Oaks: Sage.

- Cloos, Peter (2008): Die Inszenierung von Gemeinsamkeit. Eine vergleichende Studie zu Biographie, Organisationskultur und beruflichem Habitus von Teams in der Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim und München: Juventa.
- Cohen, Jacob (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences. New York: Erlbaum.
- Decker, Markus (2009): Killerspiele im Hörsaal? Wie Lehramtsstudierende Computerspiele beurteilen. In: merz. Medien und Erziehung. Jg. 2009, Heft 1, S. 60-65.
- Dewe, Bernd (2012): Akademische Ausbildung in der Sozialen Arbeit – Vermittlung von Theorie und Praxis oder Relationierung von Wissen und Können im Spektrum von Wissenschaft, Organisation und Profession. In: Becker-Lenz, R. u.a. (Hrsg.): Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wiesbaden: Springer VS, S. 111-128.
- Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Radtke, Frank-Olaf (1992): Das „Professionswissen“ von Pädagogen. Ein wissenstheoretischer Rekonstruktionsversuch. In: ders. (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Wiesbaden: Springer, S. 70-91.
- Dewe, Bernd (2009): Diskurse der Transformation – Wissenstransfer in Bildungs- und Beratungsgesprächen. In: Stenschke, Oliver/Wichter, Sigurd (Hrsg.): Wissenstransfer und Diskurs. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 123-138.
- Dewe, Bernd/Peter, Corinna (2016): Professionelles Handeln – Relationierungen von Professionswissen und organisationalen Strukturen. Dargestellt am Fallbeispiel der Familienhilfe im Kontext Sozialer Arbeit. In: Busse, Stefan u.a. (Hrsg.): Professionalität und Organisation. Wiesbaden: transcript, S. 127-158.
- Dittmayer, Matthias (2014): stigma-videospiele. Hintergründe und Verlauf der Diskussion über gewaltdarstellende Videospiele in Deutschland. Abrufbar unter: http://stigma-videospiele.de/stigma_v1_003.pdf, letzter Zugriff: 16.07.2019.
- Dreyfus, Hubert L./Dreyfus, Stuart E. (1980): A Five-Stage Model of the Mental Activities Involved in Directed Skill Acquisition. In: Operations Research Center, 80-2, University of California, Berkeley.
- Dzierzbicka, Agnieszka (Hrsg.) (2008): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Zertifizierung. Wien: Löcker.
- Egenfeldt-Nielsen, Simon/ Smith, Jonas H./ Tosca, Susana P. (2013): Understanding Video Games. The Essential Introduction. New York: Routledge.
- Einsiedler, Wolfgang (1999): Das Spiel der Kinder. Zur Pädagogik und Psychologie des Kinderspiels. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Eisermann, Jessica (2001): Mediengewalt. Die gesellschaftliche Kontrolle von Gewaltdarstellungen im Fernsehen. Wiesbaden: Springer VS.
- Elias, Norbert (1969): Über den Prozeß der Zivilisation. Band 2. Wandlungen der Gesellschaft. Entwurf zu einer Theorie der Zivilisation. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Elson, Malte/Ferguson, Christopher J. (2014): Twenty-Five Years of Research on Violence in Digital Games and Aggression. Empirical Evidence, Perspectives, and a Debate Gone Astray. In: *European Psychologist*, Band 19, Heft 1, S. 33-46.
- Eskelinen, Markku (2001): The Gaming Situation. In: *Game Studies. The International Journal of Computer Game Research*. Band 1, Heft 1, online abrufbar unter: <http://gamestudies.org/0101/eskelinen/>.
- Fehr, Wolfgang/Fritz, Jürgen (1988): Videospiele als Anstoß für mediale Aktivitäten in der Jugendarbeit. In: Fritz, Jürgen (Hrsg.): *Programmiert zum Kriegsspielen. Weltbilder und Bilderwelten im Videospiele*. Frankfurt, New York: Campus Verlag, S. 293-300.
- Ferguson, Christopher J. (2013a): A moral panic in progress: Video games and the media. In: *The Criminologist*. Band 38, Heft 5, S. 32-35.
- Ferguson, Christopher J. (2013b): Not in my Class You Don't!: The Naïve Association of Video Games with Aggression as a Hindrance to Their Use in Education. In: Bredl, Klaus/Bösche, Wolfgang (Hrsg.): *Serious Games and Virtual Worlds in Education, Professional Development, and Healthcare*. Hershey: IGI, S. 41-59.
- Ferguson, Christopher J. (2008): The school shooting/violent video game link: Causal link or moral panic? In: *Journal of Investigative Psychology and Offender Profiling*. Band 5, Heft 1, S. 25-37.
- Ferguson, Christopher J./Kilburn, John (2010): Much Ado About Nothing: The Misestimation and Overinterpretation of Violent Video Game Effects in Eastern and Western Nations: Comment on Anderson et al. In: *Psychological Bulletin*. Band 136, Heft 2, S. 174-178.
- Ferguson, Christopher J./Beaver, Kevin M. (2016). Who's afraid of the big, bad video game? Media-based moral panics. In: Chadee, Derek (Hrsg.): *Psychology of fear, crime, and the media: International perspectives*. New York: Routledge, S. 240-252.
- Fischer, Heinz-Dietrich/Niemann, Jürgen/Stodiek, Oskar (1996): 100 Jahre Medien-Gewalt-Diskussion in Deutschland. Synopse und Bibliographie zu einer zyklischen Entrüstung. Frankfurt a. M.: IMK.
- Foucault, Michel (1981): *Archäologie des Wissens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Foucault, Michel (1987): Das Subjekt und die Macht. In: Dreyfus, Hubert L./Rabinow, Paul (Hrsg.): Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik. Weinheim: Beltz Athenäum, S. 243-264.
- Foucault, Michel (1974): Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1989): Sexualität und Wahrheit II. Der Gebrauch der Lüste. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1982): Subjekt und Macht In: Foucault, Michel: Analytik der Macht. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Freitag, Walburga (2005): Contergan. Eine genealogische Studie des Zusammenhangs von wissenschaftlichen Diskursen und biographischer Erfahrung. Münster: Waxmann.
- Fritz, Jürgen (2010): Computerspiele – Spielesozialisation. In: Vollbrecht, Ralf/Wegener, Claudia (Hrsg.): Handbuch Mediensozialisation. Wiesbaden: Springer VS, S. 269-277.
- Fritz, Jürgen/Lampert, Claudia/Schmidt, Jan-Hinrik/Witting, Tanja (2011): Kompetenzen und exzessive Nutzung bei Computerspielen: Gefordert, gefördert, gefährdet. Berlin: Vistas.
- Fritz, Jürgen/Fehr, Wolfgang (2005): Virtuelle Gewalt: Modell oder Spiegel? Computerspiele aus der Sicht der Medienwirkungsforschung. Abrufbar unter: <http://www.bpb.de/gesellschaft/medien/computerspiele/63709/virtuelle-gewalt?p=0>, letzter Zugriff: 16.07.2019.
- Fritz, Jürgen (2009): Virtuelle Spielwelten als Lernort. In: Demmler, Kathrin/Lutz, Klaus, u.a. (Hrsg.): Medien bilden – aber wie?! Grundlagen für eine nachhaltige medienpädagogische Praxis. München: kopaed, S. 41-58.
- Fritz, Jürgen (2011): Wie Computerspieler ins Spiel kommen. Theorien und Modelle zur Nutzung und Wirkung virtueller Spielwelten. Berlin: Vistas
- Fromme, Johannes/Meder, Norbert/Vollmer, Nikolaus (2000): Computerspiele in der Kinderkultur. Opladen: Leske und Budrich.
- Fuchs, Marek u.a. (2009): Gewalt an Schulen. 1994-1999-2004. Wiesbaden: Springer VS.
- Funk, Jeanne B./Buchmann, Debra D./Germann, Julie (2000): Preference for Violent Electronic Games, Self-Concept, and Gender Differences in Young Children. In: American Journal of Orthopsychiatry. Band 70, Heft 2, S. 233-241.
- Für die Familie e.V. (2002): Resolution. Kongress Mediengewalt: Handeln statt Resignieren! Ergebnisse der Medienwirkungsforschung – Politische und pädagogische Konsequenzen. Abrufbar unter: <https://fuerdiefamilie.de/MediengewaltHandelnStattResignieren.html>, letzter Zugriff am 16.07.2019.

- Ganguin, Sonja/Sander, Uwe (2008): Kritisch-emanzipative Medienpädagogik. In: Sander, Uwe/von Gross, Friederike/Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: Springer VS, S. 61-65.
- Gehring, Petra (2012): Abseits des Akteurs-Subjekts. Selbsttechniken, Ethik als politische Haltung und der Fall der freimütigen Rede. In: Keller, Reiner/Schneider, Werner/Viehöver, Willy (Hrsg.): Diskurs – Macht – Subjekt. Theorie und Empirie von Subjektivierung in der Diskursforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 21-34.
- Geisler, Martin/Ring, Sebastian/Sleegers, Jürgen (2012): Medienpädagogische Projekte zu Computerspielen. Themen, Methoden und Zielrichtungen. In: merz. Medien und Erziehung. Jg. 2012, Heft 4, S. 36-43.
- Gelhard, Andreas/Alkemeyer, Thomas/Ricken, Norbert (2013): Techniken der Subjektivierung. Paderborn: Wilhelm Fink.
- Gentile, Douglas A./Anderson, Craig A. (2003): Violent Video Games. The Newest Media Hazard. In: Gentile, Douglas A. (Hrsg.): Media Violence and Children. Westport: Praeger, S. 131-152.
- Gibbons, Michael (1994): The New Production of Knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies. Los Angeles: Sage.
- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. (1967): The Discovery of Grounded Theory. Strategies für Qualitative Research. New Brunswick/London: Aldine.
- Gollwitzer, Mario u.a. (2014): Gründe und Konsequenzen einer verzerrten Darstellung und Wahrnehmung sozialwissenschaftlicher Forschungsbefunde: Das Beispiel der „Killerspiel-Debatte“. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Jg. 2014, Heft 17, S. 101-117.
- Graßhoff, Gunther/Schweppe, Cornelia (2013): Biographie und Professionalität in der Sozialpädagogik. In: Becker-Lenz, R. u.a. (Hrsg.): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 317-329.
- Griefahn, Monika (2008): Computerspielförderung – was lange währt wird gut. In: Geißler, Theo/Zimmermann, Olaf (Hrsg.): Streitfall Computerspiele: Computerspiele zwischen kultureller Bildung, Kunstfreiheit und Jugendschutz. Berlin: Deutscher Kulturrat, S. 118-119.
- Griffiths, Mark D. u.a. (2016): Working towards an international consensus on criteria for assessing internet gaming disorder: a critical commentary on Petry et al. (2014). In: Addiction, Band 111, Heft 1, S. 167-175.
- Groebe, Jo/Gleich, Uli (1993): Gewaltprofil des deutschen Fernsehprogramms. Opladen: Leske und Budrich.

- Groenemeyer, Axel (2001): Risikosoziologie und gesundheitsbezogenes Risikoverhalten – Zwischen „Empowerment“ und „Lifestyle Correctness“. In: Raithel, Jürgen (Hrsg.): Risikoverhaltensweisen Jugendlicher. Opladen: Leske und Budrich, S. 31-60.
- Grote, Michael/Sinnokrot, Carmen (2006): Wissenschaftliche Dienste des Deutschen Bundestages. Rechtmäßigkeit einer bundesgesetzlichen Verbotsregelung für die Einfuhr, den Verkauf und die Vermietung von gewaltverherrlichenden Computerspielen. Abrufbar unter: <http://www.bundestag.de/bic/analysen/2006/killerspiele.pdf>, letzter Zugriff: 16.07.2019.
- Hafener, Benno (2005): Subjektdiagnosen. Subjekt, Modernisierung und Bildung. Schwalbach: Wochenschau.
- Hajok, Daniel (2005): Gewalt in Medien. Ein Streifzug durch vergangene Zeiten. In: TV Diskurs. Jg. 9, Heft 3, S. 56-61.
- Hajok, Daniel/Müller, Antje (2016): Warum ist Medienschutz keine Zensur? In: Jugend-Medien-Schutz Report, Jg. 2016, Heft 2, S. 5-8.
- Hajok, Daniel (2015): Zur Indizierung jugendgefährdender Medien durch die Bundesprüfstelle. In: BPjM-Aktuell, Jg. 2015, Heft 3, S. 3-16.
- Hasebrink, Uwe/Lampert, Claudia (2008): Jugendmedienschutz im Netzwerk. Plädoyer für eine integrative Perspektive. In: merz. Medien und Erziehung. Jg. 52, Heft 1, S. 10-17.
- Heimlich, Ulrich (2001): Einführung in die Spielpädagogik. Eine Orientierungshilfe für sozial-, schul- und heilpädagogische Arbeitsfelder. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heitmeyer, Wilhelm/Hagan, John (2002): Gewalt. Zu den Schwierigkeiten einer systematischen internationalen Bestandsaufnahme. In: Heitmeyer, Wilhelm/Hagan, John (Hg.) (2002): Internationales Handbuch der Gewaltforschung. Opladen: Westdeutscher Verlag, S.15-25.
- Helfferrich, Cornelia (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, Werner/Tippelt, Rudolf (2011): Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer unabgeschlossenen Diskussion. In: Zeitschrift für Pädagogik. 57. Beiheft: Pädagogische Professionalität, S. 268-288.
- Herzberg, Irene (1987): Kinder-Computer-Telespiele. Eine Literaturanalyse. München: DJI.
- Herzig, Bardo (2012): Medienbildung. Grundlagen und Anwendungen. München: Kopaed.
- Hitzler, Ronald/Reichert, Jo/Schröer, Norbert (Hrsg.) (1999): Hermeneutische Wissenssoziologie. Standpunkte zur Theorie der Interpretation. Konstanz: UVK.
- Hoffmann, Bernward (2008): Bewahrpädagogik. In: Sander, Uwe/von Gross, Friederike/Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: Springer VS, S.42-50.

- Höltgen, Stefan (2010): Killer-Spiele. Serienmord und Serienmörder im Videospiel. In: Höltgen, Stefan/Wetzel, Michael (Hrsg.): Killer/Culture – Serienmord in der populären Kultur. Berlin: Bertz+Fischer, S. 139-152.
- Horn, Klaus-Peter (1999): Wissensformen. Theorie-Praxis-Verhältnis und das erziehungswissenschaftliche Studium. In: Der Pädagogische Blick. Jg. 1999, Heft 4, S. 215-221.
- Höyneck, Theresia/Mößle, Thomas/Kleimann, Matthias/Pfeiffer, Christian/Rehbein, Florian (2007): Jugendmedienschutz bei gewalthaltigen Computerspielen: Eine Analyse der USK-Alterseinstufungen. KFN-Forschungsbericht Nr. 101. Hannover: Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen.
- Hugger, Kai-Uwe (2017): Auf dem Weg zu einer „vernetzenden“ Profession. Theoretisch-konzeptionelle Überlegungen zum Selbstverständnis der Medienpädagogik. In: MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung Jahrbuch Medienpädagogik 2, S. 49-75.
- Hugger, Kai-Uwe (2001): Medienpädagogik als Profession. Perspektiven für ein neues Selbstverständnis. München: Kopaed.
- Hugger, Kai-Uwe (2007): Medienpädagogische Ausbildung und Professionalisierung. In: Sesink, Werner/Kerres, Michael/Moser, Heinz (Hrsg.): Medienpädagogik – Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin. Jahrbuch Medienpädagogik 6. Wiesbaden: Springer VS, S. 262-282.
- Huizinga, Johan (2009): Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel. Hamburg: Rowohlt.
- Hurrelmann, Klaus/Bauer, Ullrich (2015): Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts. In: Hurrelmann, Klaus u.a. (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung. Weinheim und Basel: Beltz, S. 144-161.
- Hüther, Jürgen/Podehl, Bernd (2005): Geschichte der Medienpädagogik. In: Hüther, Jürgen/Schorb, Bernd (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. München: Kopaed, S. 28-42.
- Isenberg, Meike/Frantzen, Jens (2011): Best-practice-Kompass. Computerspiele im Unterricht. Düsseldorf: LfM.
- Ivory, James u.a. (2015): Manufacturing consensus in a diverse field of scholarly opinions: A comment on Bushman, Gollwitzer, and Cruz. In: Psychology of Popular Media Culture. Band 4, Heft 3, S. 222-229.
- Jäckle, Monika (2015): Geschlechterpositionierungen in der Schule. Eine Machtanalytik von Subjektivationsprozessen. In: Fegter, Susann u.a. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche

- Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildung- und Erziehungsverhältnissen. Wiesbaden: Springer VS, S. 107-121.
- Jäger, Georg (2001): Die Geschichte des deutschen Buchhandels im 19. und 20. Jahrhundert. Band 1. Das Kaiserreich 1870 – 1918. Frankfurt a. M.: Buchhändler Vereinigung.
- Jäger, Siegfried/Zimmermann, Jens (2010): Lexikon kritische Diskursanalyse. Eine Werkzeugkiste. Münster: Unrast.
- Jörissen, Benjamin/Marotzki, Winfried (2010): Medienbildung. In: Vollbrecht, Ralf/Wegener, Claudia (Hrsg.): Handbuch Mediensozialisation. Wiesbaden: Springer VS, S. 432-436.
- Junge, Thorsten (2013): Jugendmedienschutz und Medienerziehung im digitalen Zeitalter. Eine explorative Studie zur Rolle der Eltern. Wiesbaden: Springer VS.
- Juul, Jesper (2007): A Certain Level of Abstraction. Conference paper at the DiGRA conference, Tokyo Japan, September 2007. Abrufbar unter: <http://www.jesperjuul.net/text/acer-tainlevel/>, letzter Zugriff: 16.07.2019.
- Juul, Jesper (2005): Half-Real. Video Games between Real Rules and Fictional Worlds. Cambridge, Massachusetts: MIT.
- Juul, Jesper (2008): The Magic Circle and the Puzzle Piece. In: In Günzel, Stephan/Liebe, Michael/Mersch, Dieter (Hrsg.): Conference Proceedings of the Philosophy of Computer Games 2008. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam, S. 56-67.
- Kaller, Paul (Hrsg.) (2001): Lexikon Sozialarbeit, Sozialpädagogik, Sozialrecht. Stuttgart: UTB
- Karl, Ute (2007): Metaphern als Spuren von Diskursen in biographischen Texten. In: Forum Qualitative Sozialforschung. Band 8. Heft 3: <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-8.1.211>.
- Kassner, Karsten/Wassermann, Petra (2005): Nicht überall, wo Methode draufsteht, ist auch Methode drin. Zur Problematik der Fundierung von ExpertInneninterviews. In: Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (Hrsg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Wiesbaden: Springer VS, S. 95-112.
- Kelle, Udo/Kluge, Susann (1999): Vom Einzelfall zum Typus. Opladen: Leske und Budrich.
- Keller, Reiner (2012): Der menschliche Faktor. Über Akteur(inn)en, Sprecher(inn)en, Subjektpositionen, Subjektivierungsweisen in der Wissenssoziologischen Diskursanalyse. In: Keller, Reiner/Schneider, Werner/Viehöver, Willy (Hrsg.): Diskurs – Macht – Subjekt. Theorie und Empirie von Subjektivierung in der Diskursforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 69-108.
- Keller, Reiner/Schneider, Werner/Viehöver Willy (Hrsg.) (2012): Diskurs –Macht –Subjekt. Theorie und Empirie von Subjektivierung in der Diskursforschung. Wiesbaden: Springer VS.

- Keller, Reiner (1998): Müll – Die gesellschaftliche Konstruktion des Wertvollen. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Keller, Reiner (2011): Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms. Wiesbaden: Springer VS.
- Keller, Reiner (2014): Wissenssoziologische Diskursforschung und Deutungsmusteranalyse. In: Behnke, Cornelia/Lengersdorf, Diana/Scholz, Sylka (Hrsg.): Wissen – Methode – Geschlecht: Erfassen des fraglos Gegebenen. Wiesbaden: Springer VS, S. 143-160.
- Kerchner, Brigitte/Schneider, Silke (2006): „Endliche Ordnung in der Werkzeugkiste“. Zum Potential der Foucaultschen Diskursanalyse für die Politikwissenschaft – Einleitung. In: ders./dies. (Hrsg.): Foucault: Diskursanalyse der Politik. Eine Einführung. Wiesbaden: Springer VS, S. 9-30.
- Kessl, Fabian (2005): Der Gebrauch der eigenen Kräfte. Eine Gouvernementalität Sozialer Arbeit. Weinheim: Juventa.
- Kessl, Fabian/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.) (2007): Territorialisierung des Sozialen. Regieren über soziale Nahräume. Opladen: Barbara Budrich.
- Kirsh, Steven J. (2006). Children, adolescents, and media violence: A critical look at the research. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Klastrup, Lisbeth (2007): Why Death Matters: Understanding Gameworld Experience. In: Journal of Virtual Reality and Broadcasting. Jg 2007, Heft 3
- Klatetzki, Thomas/Tacke, Veronika (2005): Einleitung. IN ders./dies. (Hrsg.): Organisation und Profession. Wiesbaden: Springer VS, S. 7-30.
- Kleimann, Matthias (2011): Medienlotsen gesucht. Konzeption und Evaluation einer Unterrichtseinheit zur Prävention problematischer Mediennutzungsmuster bei Schülerinnen und Schülern dritter bis fünfter Klassen im Rahmen des Berliner Längsschnitt Medien. Baden-Baden: Nomos.
- Kleindienst, Jürgen/Zimmermann, Olaf (2008): Jürgen Kleindienst interviewt Olaf Zimmermann. Es gibt ein Recht auf Schund – zur Computerspieldebatte. In: Zimmermann, Olaf/Geißler, Theo (Hrsg.): Streitfall Computerspiele. Computerspiele zwischen kultureller Bildung, Kunstfreiheit und Jugendschutz. Berlin: Deutscher Kulturrat, S. 50 -51.
- Knoblauch, Hubert (2015): Das Subjekt der kommunikativen Konstruktion. Vortrag auf der Tagung „Mediatisierung, digitale Praktiken und das Subjekt“. Bremen
- Köhler, Esther (2008): Computerspiele und Gewalt. Eine psychologische Entwarnung. Berlin: Spektrum.

- Koschorke, Albrecht (2008): Zur Epistemologie der Natur/Kultur-Grenze und zu ihren disziplinären Folgen. In: Deutsche Vierteljahrsschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte. Band 83, Heft 1, S. 9-24.
- Krasmann, Susanne (2000): Gouvernamentalität der Oberfläche. Aggressivität (ab-)trainieren beispielsweise. In: Lemke, Thomas/Krasmann, Susanne/Bröckling, Ulrich (Hrsg.): Gouvernamentalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 194-226.
- Krauβ, Matthias (2008): §§ 125 – 137. In: Laufhütte, Wilhelm Heinrich/Rissing van-Saan, Ruth/Tiedemann, Klaus (Hrsg.): Strafgesetzbuch. Leipziger Kommentar. Großer Kommentar. Berlin: Beck, S. 205-650.
- Krcmar, Marina/Farrar, Kirstie (2009): Retaliatory Aggression and the Effects of Point of View and Blood in Violent Video Games. In: Mass Communication & Society. Band 12, Heft 1, S. 115-138.
- Krotz, Friedrich (2017): Sozialisation in mediatisierten Welten. Mediensozialisation in der Perspektive des Mediatisierungsansatzes. In: Hoffmann, Dagmar/ders./Reißmann, Wolfgang (Hrsg.): Mediatisierung und Mediensozialisation. Prozesse - Räume - Praktiken. Wiesbaden: Springer VS, S. 21-40.
- Kuckartz, Udo (2014): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kunczik, Michael/Zipfel, Astrid (2010): Medien und Gewalt. Befunde der Forschung 2004-2009. Berlin: BMfJSFJ.
- Kunczik, Michael (2007): Feinbild Computerspiel. Bundeszentrale für politische Bildung. Abrufbar unter: <http://www.bpb.de/gesellschaft/medien/verbotene-spiele/63521/michael-kunczik?p=all>, letzter Zugriff: 16.07.2019.
- Kunczik, Michael (2013): Gewalt – Medien – Sucht: Computerspiele. Münster: Lit.
- Kunczik, Michael (1993): Gewaltdarstellungen - ein Thema seit der Antike. Zur Geschichte der Auseinandersetzung um Gewalt in den Medien. In: Media-Perspektiven, Jg. 1993, Heft 3, S. 108-113.
- Kunczik, Michael (1995): Wirkungen von Gewaltdarstellungen. Zum aktuellen Stand der Diskussion. In: Friedrichsen, Mike/Vowe, Gerhard (Hrsg.): Gewaltdarstellungen in den Medien. Theorien, Fakten und Analysen. Opladen: Leske und Budrich, S. 125-144.
- Kurtz, Thomas (2020): Medienpädagogik als Profession? In: Zeitschrift MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung. Band 37, S. 179-192.

- Lachlan, Kenneth/Maloney, Erin (2008): Game Player Characteristics and Interactive Content: Exploring the Role of Personality and Telepresence in Video Game Violence. In: *Communication Quarterly*, Band 56, Heft 3, S. 284-302.
- Lamnek, Siegfried (1987): Kriminalität als Gegenstand wissenschaftlicher Medien. Zwei Fachzeitschriften im Vergleich. In: *Monatszeitschrift für Kriminologie und Strafrechtsreform*, Heft 70, S. 224-245.
- Langer, Antje/Wrana, Daniel (2007): Diskursanalyse und Diskursforschung. In: Friebertshäuser, Barbara u.a. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 335-350.
- Leffelsend, Stefanie/Mauch, Martina/Hannover, Bettina (2004): Mediennutzung und Medienwirkung. In: Mangold, Roland/Vorderer, Peter/Bente, Gary (Hrsg.): *Lehrbuch der Medienpsychologie*. Göttingen: Hogrefe, S. 51-72.
- Lenzen, Dieter (2004): *Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs*. Reinbek: Rowolth.
- Liebeskind, Uta (2011): *Universitäre Lehre. Deutungsmuster von ProfessorInnen im deutsch-französischen Vergleich*. Köln: Herbert von Halem.
- Liesching, Marc (2008): Aktuelle Fragestellungen des gesetzlichen Jugendmedienschutzes. In: *merz. Medien und Erziehung*. Jg. 52, Heft 1, S. 31-37.
- Link, Jürgen (2012): Subjektivitäten als (inter)diskursive Ereignisse. Mit einem historischen Beispiel (der Kollektivsymbolik von Maschine vs. Organismus) als Symptom diskursiver Positionen. In: Keller, Reiner/Schneider, Werner/Viehöver, Willy (Hrsg.): *Diskurs – Macht – Subjekt. Theorie und Empirie von Subjektivierung in der Diskursforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 53-68.
- Linke, Franziska/Schwedler, Anja (2017): Medienpädagogik unter der differenztheoretischen Lupe. Eine Identitätssuche zwischen Disziplin und Profession. In: *MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*. Band 29, S. 52-69.
- Lüders, Christian/Meuser, Michael (1997): Deutungsmusteranalyse. In: Hitzler, Ronald/Honer, Anne (Hrsg.): *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer, S. 57-79.
- Lüders, Christian (1991): Deutungsmusteranalyse. Annäherung an ein risikoreiches Konzept. In: Garz, Detlef/Kraimer, Klaus (Hrsg.): *Qualitativ-empirische Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer, S. 377-408.
- Luedtke, Jens 2011: Gewalt und öffentlicher Diskurs. In: Heitmeyer, Wilhelm/Mansel, Jürgen/Olk, Thomas (Hrsg.): *Individualisierung von Jugend: zwischen kreativer Innovation, Gerechtigkeitssuche und gesellschaftlichen Reaktionen*. Weinheim: Beltz Juventa, 194-212.

- Luhmann, Niklas (2002): *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard (1982): *Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik*. In: ders./ders. (Hrsg.): *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp S. 11-41.
- Lukesch, Helmut (2009a): *Die „dunklen Seiten der Medien“*. Abrufbar unter: http://www-app.uni-regensburg.de/Fakultaeten/PPS/Psychologie/Lukesch/downloads/Tagungen/Lukesch/200903_unheimliche_miterzieher.pdf, letzter Zugriff: 16.07.2019.
- Lukesch, Helmut (2009b): *Finden Killerspiele und Gewaltdarstellungen in den Medien Nachahmer?* Abrufbar unter: <http://www.mediengewalt.eu/downloads/Lukesch-Vortrag%20%20-%20Nachahmung.pdf>, letzter Zugriff: 16.07.2019.
- Lukesch, Helmut (2008): *Korrelation oder Kausalität: Aussagemöglichkeiten der Medienwirkungsforschung*. Abrufbar unter: http://www.mediengewalt.eu/downloads/Vortrag_Lukesch_Nov08.pdf, letzter Zugriff: 16.07.2019.
- Lukesch, Helmut (2002): *Mediengewaltforschung: Überblick und Probleme*. Abrufbar unter: <http://epub.uni-regensburg.de/3151/1/lukesch31.pdf>, letzter Zugriff: 16.07.2019.
- Maeder, Christoph (2017): *Wissenssoziologische Diskursethnographie (WDE)? Die Kombination von Diskursanalyse und Ethnographie als Suchbewegung zwischen Wahrheit und Wirklichkeit*. In: *Zeitschrift für Diskursforschung*. Jg. 2017, Heft 3, S. 299-308.
- Maurer, Susanne/Weber, Susanne (Hrsg.) (2006): *Gouvernementalität und Erziehungswissenschaft. Wissen – Macht – Transformation*. Wiesbaden: Springer VS.
- Mayer, Ralf/Thompson, Christiane/Wimmer, Michael (Hrsg.) (2013): *Inszenierung und Optimierung des Selbst. Zur Analyse gegenwärtiger Selbsttechnologien*. Wiesbaden: Springer VS.
- McKernan, Brian (2013): *The Morality of Play: Video Game Coverage in The New York Times From 1980 to 2010*. In: *Games and Culture*. Band 8, Heft 5, S. 307-329.
- Mead, Georg H. (2020): *Geist, Identität und Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2008): *JIM-Studie 2008. Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2011): *JIM-Studie 2011. Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.

- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2015): JIM-Studie 2015. Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.
- Merkert, Rainald (1992): Medien und Erziehung. Einführung in pädagogische Fragen des Medienzeitalters. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (2005): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig beachtet. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Bogner, Alexander/ Littig, Beate/Menz, Wolfgang (Hrsg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Wiesbaden: Springer VS, S. 71-94.
- Meuer, Michael/Sackmann, Reinhold (Hrsg.) (1992a): Analyse sozialer Deutungsmuster. Beiträge zur empirischen Wissenssoziologie. Pfaffenweiler: Centaurus.
- Meuer, Michael/Sackmann, Reinhold (1992b): Zur Einführung: Deutungsmusteransatz und empirische Wissenssoziologie IN ders. (Hrsg.): Analyse sozialer Deutungsmuster. Beiträge zur empirischen Wissenssoziologie. Pfaffenweiler: Centaurus, S. 9-38.
- Mikos, Lothar (2004): Medien als Sozialisationsinstanz und die Rolle der Medienkompetenz. In: Hoffmann, Dagmar/Merkens, Hans (Hrsg.): Jugendsoziologische Sozialisationstheorie. Impulse für die Jugendforschung. Weinheim: Juventa, S. 157-172.
- Mikos, Lothar (1999): Medienkompetenz als präventiver Jugendschutz. In: Baacke, Dieter u.a. (Hrsg.): Handbuch Medien: Medienkompetenz – Modell und Projekte. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 56-61.
- Mitgutsch, Konstantin/Rosenstingl, Herbert (2010): Computerspiele zwischen Kult und Kultur. In: Medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik. Jg, 2010, Heft 4, <https://doi.org/10.21243/mi-04-10-09>.
- Mitgutsch, Konstantin (2009): Medienkompetenz weitergedacht. Über die Responsivität medialen Erfahrens. In: Kubac, Richard (Hrsg.): Weitermachen? Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft. Würzburg: Königshausen, S. 194-207.
- Mitgutsch, Konstantin (2015a): Rien ne va Plus! Möglichkeiten und Grenzen des Einsatzes von Gamification. Vortrag beim E-Day der Wirtschaftskammer Österreich in Wien. Abrufbar unter: <http://www.eday.at/2015/dl/fohlen/mitgutsch.pdf>, letzter Zugriff: 16.07.2019.
- Mitgutsch, Konstantin (2015b): Serious Games und weniger ernsthafte Digitale Spiele und ihr didaktischer Einsatz. In: Fremdsprache Deutsch, Jg. 2015, Heft 53, S. 20-24.
- Mitgutsch, Konstantin/Schrammel, Sabrina (2008): Spielerische Gewalt – Skizze einer ludischen Kultur des Spiels „Counter-Strike“. In: Mitgutsch, Konstantin/Rosenstingl, Herbert

- (Hrsg.): Faszination Computerspielen. Theorie – Kultur – Erleben. Wien: Braumüller, S. 69-82.
- Möller, Ingrid/Krahé, Barbara (2012). Mediengewalt als pädagogische Herausforderung. Ein Programm zur Förderung der Medienkompetenz im Jugendalter. Göttingen: Hogrefe.
- Mosel, Michael/Waldschmidt, Christian (2010): «...und wir sagen immer noch <Killerspiele>» Der Diskurs um Computerspiele im Kontext von School Shootings. In: Heller, Heinz B./Krewani, Angela/Prümm, Karl (Hrsg.): Augenblick. Marburger Hefte zur Medienwissenschaft. Band 46: "Killerspiele". Beiträge zur Ästhetik virtueller Gewalt. Marburg: Schüren, S. 86-98.
- Moser, Heinz (2015): Die Medienpädagogik im deutschsprachigen Raum. In: von Gross, Friederike/Meister, Dorothee M./Sander, Uwe (Hrsg.): Medienpädagogik – ein Überblick. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 13-31.
- Müller, Burkhard (2012): Profession, Professionalisierung. In: Thole, Werner/Höblich, Davina/Ahmed, Sarina (Hrsg.): Taschenwörterbuch Soziale Arbeit. Bad Heilbrunn und Stuttgart: Klinkhardt UTB, S. 223-225.
- Nittel, Dieter (2004): Die Veralltäglicung pädagogischen Wissens – im Horizont von Profession, Professionalisierung und Professionalität. In: Zeitschrift für Pädagogik. Band 50, Heft 3, S. 342-357.
- Nohr, Rolf (2010a): Das Verschwinden der Maschinen. Vorüberlegungen zu einer Transparenztheorie des games. In: Neitzel, Britta/Bopp, Matthias/Nohr, Rolf (Hrsg.): "See? I'm real..." Multidiziplinäre Zugänge zum Computerspiel am Beispiel von ‚Silent Hill‘. Münster: Lit, S. 96-125.
- Nohr, Rolf (2008a): Die Natürlichkeit des Spielens. Vom Verschwinden des Gemachten im Computerspiel. Münster: Lit.
- Nohr, Rolf (2009): Die schwarze Hornbrille des Freiheitskampfes. Half Life, Ideologie und Dissidenz. In: Bopp, Matthias/Nohr, Rolf/Wiemer, Serjoscha (Hrsg.): Shooter. Eine Multidiziplinäre Einführung. Münster: Lit, S. 125-154.
- Nohr, Rolf (2010b): „I've seen the devil of violence“. Verhandlungen über das Gewaltmonopol in der Killerspieldebatte. In: Riedel, Peter (Hrsg.): "Killerspiele" . Beiträge zur Ästhetik virtueller Gewalt. Marburg: Schüren, S. 5-17.
- Nohr, Rolf (2008b): Krieg auf dem Fußboden, am grünen Tisch und in den Städten. Vom Diskurs des Strategischen im Spiel. In: ders. (Hrsg.): Strategie Spielen. Medialität, Geschichte und Politik des Strategiespiels. Münster: Lit, S. 29-68.

- Nonhoff, Martin/Gronau, Jennifer (2012): Die Freiheit des Subjekts im Diskurs. Anmerkungen zu einem Verhältnis der Gleichursprünglichkeit. In: Keller, Reiner/Schneider, Werner/Viehöver, Willy (Hrsg.): Diskurs – Macht – Subjekt. Theorie und Empirie von Subjektivierung in der Diskursforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 109-130.
- Ostbomk-Fischer, Elke (2008): Menschenbild und Medienbildung. Killerspiele im Diskurs zwischen Wissenschaft und Praxis. In: Gesprächspsychotherapie und Personenzentrierte Beratung. Jg. 39, Heft 1, S. 6-12.
- Oesterreicher, Elke (2014): Wissenstransfer in Professionen. Grundlagen, Bedingungen und Optionen. Opladen: Barbara Budrich.
- Oevermann, Ulrich (2001a): Zur Analyse der Struktur von sozialen Deutungsmustern. In: Sozialer Sinn, Jg. 2001, Heft 1, S. 3-33.
- Oevermann, Ulrich (2001b): Die Struktur sozialer Deutungsmuster – Versuch einer Aktualisierung. In: Sozialer Sinn, Jg. 2011, Heft 3, S. 35-81.
- Otto, Isabell (2008): Aggressive Medien. Zur Geschichte des Wissens über Mediengewalt. Bielefeld: transcript.
- Palkowitsch-Kühl, Jens (2016): Tod, Sterben und Bestattungen im Computerspiel. In: Klie, Thomas/Nord, Ilona (Hrsg.): Tod und Trauer im Netz. Mediale Kommunikationen in der Bestattungskultur. Stuttgart: Kohlhammer, S. 75-96.
- Paradise, Angela (2007): Trait Aggression and Style of Video Game Play: The Effects of Video Game Play on Aggressive Thoughts. Abrufbar unter: <https://scholarworks.umass.edu/dissertations/AAI3275794>, letzter Zugriff: 16.07.2019.
- Patzelt, Werner (1987): Grundlagen der Ethnomethodologie: Theorie, Empirie und politikwissenschaftlicher Nutzen einer Soziologie des Alltags. München: Wilhelm Fink.
- Pfadenhauer, Michaela (2003): Professionalität. Eine wissenssoziologische Rekonstruktion institutionalisierter Kompetenzdarstellungskompetenz. Opladen: Leske und Budrich.
- Pfahl, Lisa (2011): Techniken der Behinderung. Der deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien. Bielefeld: Transcript.
- Pfahl, Lisa/Schürmann, Lena/Traue, Boris (2015): Das Fleisch der Diskurse. Zur Verbindung von Biographie- und Diskursforschung in der wissenssoziologischen Subjektivierungsanalyse am Beispiel der Behindertenpädagogik. In: Fegter, Susann u.a. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen. Wiesbaden: Springer VS, S. 89-106.

- Pietraß, Manuela/Hannawald, Sebastian (2008): Der Stand der universitären Medienpädagogik: Professuren, Studiengänge und Studienabschlüsse. In: *Erziehungswissenschaft*. Jg. 2008. Heft 36, S. 33-51.
- Plaß, Christian/Schetsche, Michael (2001): Grundzüge einer wissenssoziologischen Theorie sozialer Deutungsmuster. In: *Sozialer Sinn* 3, S. 511-536.
- Pohn-Lauggas, Maria (2017): Zur Interaktion von Biographie und Diskurs. Methodologische und methodische Überlegungen am Beispiel von ‚Trümmerfrauen‘. In: Spies, Tina/Tuider, Elisabeth (Hrsg.): *Biographie und Diskurs. Theorie und Praxis der Diskursforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 269-287.
- Pohn-Weidinger, Maria (2014): *Heroisierte Opfer. Bearbeitungs- und Handlungsstrukturen von „Trümmerfrauen“ in Wien*. Wiesbaden: Springer VS.
- Polman, Hanneke/de Castro, Bram Orobio/van Aken, Marcel A. G. (2008): Experimental Study of the Differential Effects of Playing versus Watching Violent Video Games on Children's Aggressive Behaviour. In: *Aggressive Behaviour*. Band 34, Heft 3, S. 256-264.
- Pongratz, Ludwig (2004): *Nach Foucault. Diskurs- und machtanalytische Perspektiven der Pädagogik*. Wiesbaden: Springer VS.
- Portz, Patrick (2013): *Der Jugendmedienschutz bei Gewalt darstellenden Computerspielen. Mediengewaltwirkungsforschung, Jugendschutzgesetz, Gewaltdarstellungsverbot & Moralpanik*. Abrufbar unter: <https://publications.rwth-aachen.de/record/229317>, letzter Zugriff: 16.07.2019.
- Rabenstein, Kerstin (2007): Das Leitbild des selbständigen Schülers. Machtpraktiken und Subjektivierungsweisen in der pädagogischen Reformsemantik. In: Rabenstein, Kerstin/Reg, Sabine (Hrsg.): *Kooperatives und selbständiges Arbeiten von Schülern. Zur Qualitätsentwicklung von Unterricht*. Wiesbaden: Springer VS, S. 39-60.
- Rabenstein, Kerstin (2016): Das Leitbild des selbständigen Schülers – revisited. Praktiken der Subjektivierung im individualisierten Unterricht. In: Rabenstein, Kerstin/Wischer, Beate (Hrsg.): *Individualisierung schulischen Lernens. Mythos oder Königsweg*. Seelze; Klett Kallmeyer, S. 47-63.
- Raithel, Jürgen (2004): *Jugendliches Risikoverhalten*. Wiesbaden: Springer VS.
- Raithel, Jürgen (2001): Risikoverhaltensweisen Jugendlicher – ein Überblick. In: ders. (Hrsg.): *Risikoverhaltensweisen Jugendlicher*. Opladen: Leske und Budrich, S. 11-30.
- Raupach, Tim (2010): Militainment oder: Spielarten von Kulturindustrie. In: Riedel, Peter (Hrsg.): *„Killerspiele“*. Beiträge zur Ästhetik virtueller Gewalt. Marburg: Schüren, S. 73-85.
- Reckwitz, Andreas (2008): *Subjekt*. Bielefeld: Transcript.

- Reder, Robin / Ziegler, Holger (2010): Kriminalprävention und Soziale Arbeit. In: Dollinger, Bernd/Schmidt-Semisch, Henning (Hrsg.): Handbuch Jugendkriminalität. Kriminologie und Sozialpädagogik im Dialog. Wiesbaden: Springer VS, S. 365-380.
- Reichertz, Jo (2013): Die Abduktion in der qualitativen Sozialforschung. Über die Entdeckung des Neuen. Wiesbaden: Springer VS.
- Reichertz, Jo/Schröer, Norbert (1994): Erheben, Auswerten, Darstellen. Konturen einer hermeneutischen Wissenssoziologie. In Schröer, Norbert (Hrsg.): Interpretative Sozialforschung. Auf dem Wege zu einer hermeneutischen Wissenssoziologie. Opladen: Leske und Budrich, S. 56-84.
- Renn, Joachim (2012): Nicht Herr im eigenen Haus und doch nicht eines anderen Knecht. Individuelle Agency und Existenz in einer pragmatischen Diskurstheorie. In: Keller, Reiner/Schneider, Werner/Viehöver, Willy (Hrsg.): Diskurs – Macht – Subjekt. Theorie und Empirie von Subjektivierung in der Diskursforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 35-52.
- Ricken, Norbert/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.) (2004): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS.
- Ricken, Nobert (2013): Zur Logik der Subjektivierung. Überlegungen an den Rändern eines Konzepts. In: Gelhard, Andreas/Alkemeyer, Norbert/Ricken, Nobert (Hrsg.): Techniken der Subjektivierung. Paderborn: Wilhelm Fink, S. 29-47.
- Riedel, Christian (2006): My Private Little Revolution? Computerspiel als Widerstand in THE SIMS und THE SIMS ONLINE. In: Neitzel, Britta/Nohr, Rolf (Hrsg.): Das Spiel mit dem Medium. Partizipation – Immersion – Interaktion. Zur Teilhabe an den Medien von Kunst bis Computerspiel. Marburg: Schüren, S. 277-295.
- Riepe, Manfred (2003): Das Gespenst der Gewalt. Zur Geschichte der Gewaltdebatte. Ein Rückblick auf juristische und journalistische Praktiken sowie die Medienwirkung fragwürdiger Gewaltwirkungsstudien. Vortrag am 26.04.2003 auf der Tagung "Bodies that splatter" in Berlin.
- Ring, Sebastian (2012): ‚das hat mir echt mein kleines Herz zerrissen‘. Anmerkungen zur Rolle von Emotionen beim moralischen Urteilen im Spiel Grand Theft Auto IV. In: von Brincken, Jörg/Konietzny, Horst (Hrsg.): Emotional Gaming. München: epodium, S. 239-250.
- Röll, Franz Josef (2008): Außerschulische Jugendmedienarbeit. In: Sander, Uwe/von Gross, Friederike/Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: Springer VS, S. 512-518.

- Rösch, Eike/Demmler, Kathrin/Jäcklein-Kreis/Albers-Heinemann, Tobias (Hrsg.): Medienpädagogik Praxis Handbuch. Grundlagen, Anwendungen und Konzepte für Aktive Medienarbeit. München: Kopaed.
- Rose, Nikolaus (2000): Tod des Sozialen? Eine Neubestimmung der Grenzen des Regierens. In: Lemke, Thomas/Krasmann, Susanne/Bröckling, Ulrich (Hrsg.): Gouvernamentalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 72-109.
- Rosenthal, Gabriele (2011): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. Weinheim und München: Beltz Juventa.
- Ryan, Marie-Laure (2001): Beyond Myth and Metaphor – The Case of Narrative in Digital Media. In: Game Studies. The International Journal of Computer Game Research. Band 1, Heft 1, Abrufbar unter: <http://www.gamestudies.org/0101/ryan/>, letzter Zugriff: 16.07.2019.
- Sackmann, Reinhold (1992): Das Deutungsmuster „Generation“. In: Meuser, Michael/Sackmann Reinhold (Hrsg.): Analyse sozialer Deutungsmuster. Beiträge zur empirischen Wissenssoziologie. Pfaffenweiler: Centaurus, 199–215.
- Salen, Katie/Zimmerman, Eric (2004): Rules of Play: Game Design Fundamentals. Cambridge/London: MIT.
- Sander, Uwe/von Gross, Friederike, Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.) (2008): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: Springer VS.
- Schell, Fred (2003): Aktive Medienarbeit mit Jugendlichen. Theorie und Praxis. München. Kopaed.
- Schetsche, Michael (2008): Empirische Analyse sozialer Probleme. Das wissenssoziologische Programm. Wiesbaden: Springer VS.
- Schmidt, Christian (2012): Jugendkulturelle Szenen und Kulturelle Bildung. In: Bockhorst, Hildegard/Reinwand, Vanessa-Isabella/Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch kulturelle Bildung. München: Kopaed, S. 819-821.
- Schmied-Knittel, Ina (2008): Satanismus und ritueller Missbrauch. Eine wissenssoziologische Diskursanalyse. Würzburg: Ergon.
- Schmitz, Marco/Weiss-Hoffmann, Holger (2008): Eltern & Videospiele. Eine Studie zur Rezeption von interaktiven Inhalten, Video- und Computerspielen durch Mütter und Väter. Abrufbar unter: <http://www.videospielplatz.de/Elternstudie>, letzter Zugriff: 10.05.2015
- Schorb, Bernd (2009) - Gebildet und kompetent. Medienbildung statt Medienkompetenz? In: merz. Medien und Erziehung. Jg. 2009, Heft 5, S. 50-56.

- Schorb, Bernd (2008): Handlungsorientierte Medienpädagogik. In: Sander, Uwe/von Gross, Friederike/Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: Springer VS, S. 75-86.
- Schrammel, Sabrina (2008): Play-based-learning – Die Aktivität des Computerspielens als Lernanlass. In: Mitgutsch, Konstantin/Rosenstingel, Herbert (Hrsg.): Faszination Computerspielen. Theorie – Kultur – Erleben. Wien: Braumüller, S. 117-126.
- Schrage, Niklas (2014): Gamification and Governmentality. In: Fuchs, Mathias u.a. (Hrsg.): Rethinking Gamification. Lüneburg: meson, S. 21-46.
- Schroeder, Jens (2011): ‚Killer Games‘ versus ‚We Will Fund Violence‘. The perception of digital games and mass media in Germany and Australia. Frankfurt, Main u.a.: Lang.
- Schulz, Wolfgang/Dreyer, Stephan (2008): Ergebnisse der wissenschaftlichen Evaluation des Jugendmedienschutzes aus rechtlicher Sicht. In: merz. Medien und Erziehung. Jg. 52, Heft 1, S. 38-46.
- Schumacher, Jan Felix (2010): ‚Killerspiele‘ – Eine Diskursanalyse der Debatte um das Verbot gewaltdarstellender Computerspiele. Magisterarbeit. Unveröffentlicht.
- Schütze, Fritz (1984): Kognitive Figuren des autobiographischen Stehgreiferzählens. In: Kohli, Martin/Robert, Guenther (Hrsg.): Biographie und Soziale Wirklichkeit: neue Beiträge und Forschungsperspektiven. Stuttgart: Metzler, S. 78-117.
- Schütze, Fritz (1992): Sozialarbeit als „bescheidene Profession. In: Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): Erziehung als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: Leske und Budrich, S. 132-170.
- Schütze, Yvonne (1992): Das Deutungsmuster „Mutterliebe“ im historischen Wandel In: Meuser, Michael/Sackmann, Reinhold (Hrsg.): Analyse sozialer Deutungsmuster. Beiträge zur empirischen Wissenssoziologie. Pfaffenweiler: Centaurus, S. 39-48.
- Sherry, John L. (2007): Violent video games and aggression: Why can't we find effects? In: Preiss, Raymond W./Mae Gayle, Barbara/Burrell, Nancy/Allen, Mike (Hrsg.): Mass Media Effects Research. Advances through Metal-Analysis. Lawrence Erlbaum Associates, S. 245-262.
- Sjöström, Arne u.a. (2013): Exploring Audience Judgments of Social Science in Media Discourse. The Case of the Violent Video Games Debate. In: Journal of Media Psychology, Jg 2013, Heft 25, S. 27-38.
- Slater, Michael u.a. (2003): Violent Media Content and Aggressiveness in Adolescents. A Downward Spiral Model. In: Communication Research. Band 30, Heft 6, S. 713-736.

- Slater, Michael u.a. (2004): Vulnerable Teens, Vulnerable Times: How Sensation Seeking, Alienation, and Victimization Moderate the Violent Media Content-Aggressiveness Relation. In: *Communication Research*. Band 31, Heft 6, S. 642-668.
- Slotosch, Sven (2006): Das Massaker von Erfurt. Diskursanalyse einer Debatte in Politik und Medien. Magisterarbeit- Abrufbar unter: <http://www.sven-slotosch.de/Erfurt.pdf>, letzter Zugriff: 16.07.2019.
- Spieler, Klaus (2008): Computerspiele und kulturelle Kontrolle – Jugendschutz, Kultur und Kulturwirtschaft am Beispiel einer kulturellen Schlüsseltechnologie. In: Geißler, Theo/Zimmermann, Olaf (Hrsg.): *Streitfall Computerspiele: Computerspiele zwischen kultureller Bildung, Kunstfreiheit und Jugendschutz*. Berlin: Deutscher Kulturrat, S. 22-24.
- Spies, Tina (2015): „Ohne Geld kannst du draußen nicht überleben“. Zur Analyse von Biographien als Positionierungen im Diskurs. In: Fegter, Susann u.a. (Hrsg.): *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildung- und Erziehungsverhältnissen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 143-158.
- Spies, Tina (2017): Subjektpositionen und Positionierungen im Diskurs. Methodologische Überlegungen zu Subjekt, Macht und Agency im Anschluss an Star Hall. In: Spies, Tina/Tuider, Elisabeth (Hrsg.): *Biographie und Diskurs. Theorie und Praxis der Diskursforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 69-90.
- Stehr, Johannes (2007): Normierungs- und Normalisierungsschübe – Zur Aktualität des Foucaultschen Disziplinbegriffes. In: Anhorn, Roland/Bettinger, Frank/Stehr, Johannes (Hrsg.): *Foucaults Machtanalytik und Soziale Arbeit. Eine kritische Einführung und Bestandsaufnahme*. Wiesbaden: Springer VS, S. 29-40.
- Stock, Simon (2009): *Spiel nicht mit den Schmuttelkindern. Wie Tageszeitungen über Computerspiele berichten*. Saarbrücken: VDM.
- Stoll, Alexander (2009): „Killerspiele“ oder E-Sport? Funktionalität von Gewalt und die Rolle des Körpers in Multiplayer Ego-Shootern. Boizenburg: Hülsbusch.
- Straub, Jürgen/Renn, Joachim (2002): *Transitorische Identität. Der Prozesscharakter des modernen Selbst*. Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Swertz, Christian (2008a): Bildungstechnologische Medienpädagogik. In: Sander, Uwe/von Gross, Friederike/Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): *Handbuch Medienpädagogik*. Wiesbaden: Springer VS, S. 66-74.
- Swertz, Christian (2008b): Der Bildungsbeitrag des Digital Play-Based-Learnings. In: Mitgutsch, Konstantin/Rosenstingel, Herbert (Hrsg.): *Faszination Computerspielen. Theorie – Kultur – Erleben*. Wien: Braumüller, S. 127-136.

- Swoboda, Wolfgang H. (1988): Veränderungen im Medienalltag Jugendlicher. Befürchtungen und Befunde. In: Fritz, Jürgen (Hrsg.): *Programmiert zum Kriegspielen. Weltbilder und Bilderwelten im Videospiel*. Frankfurt und New York: Campus, S. 40–69.
- Tamborini, Ron u.a. (2004): Violent Virtual Video Games and Hostile Thoughts. In: *Journal of Broadcasting & Electronic Media*. Band 48, Heft 3, S. 335-357.
- Taylor, T.L. (2007): Pushing the Borders: Player Participation and Game Culture. In: *Structures of Participation in Digital Culture*. New York: SSRC, S. 112-130.
- Thaenert, Wolfgang (2016): Jugendmedienschutz – eine besondere Art von Risikomanagement. Praxisbericht einer Landesmedienanstalt. In: Ansari, Christine (Hrsg.): *Adoleszenz in Medienkontexten. Literaturrezeption, Medienwirkung und Jugendmedienschutz*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 175-190.
- Theunert, Helga (2000): *Gewalt in den Medien – Gewalt in der Realität. Gesellschaftliche Zusammenhänge und pädagogisches Handeln*. München: Kopaed.
- Theunert, Helga/Gebel, Christa (2008): Jugendmedienschutz: Erhebliche Kritik aus der Alltagsperspektive. In: *merz. Medien und Erziehung*. Jg. 52, Heft 1, S. 18-25.
- Theunert, Helga/Gebel, Christa (2007): *Untersuchung der Akzeptanz des Jugendmedienschutzes aus der Perspektive von Eltern, Jugendlichen und pädagogischen Fachkräften*. München: JFF.
- Theunert, Helga/Schorb, Bernd (2004): Sozialisation mit Medien: Interaktion von Gesellschaft – Medien – Subjekt. In: Hoffmann, Dagmar/Merkens, Hans (Hrsg.): *Jugendsoziologische Sozialisationstheorie. Impulse für die Jugendforschung*. Weinheim / München: Beltz Juventa, S. 203-219.
- Trepanier-Jobin, Gabrielle (2016): Differentiating Serious, Persuasive, and Expressive Games. In: Genvo, Sebastien/Therrien, Carl (Hrsg.): *Exploring the Frontiers of Digital Gaming: Traditional Games, Expressive Games, Pervasive Games*. Abrufbar unter: <http://www.kinephanos.ca/2016/differentiating-serious-persuasive-and-expressive-games/>, letzter Zugriff: 16.07.2019.
- Truschkat, Inga (2018): Diskurstheoretische Ansätze der Biographieforschung. In: Lutz, Helma/Schiebel, Martina/Tuider, Elisabeth (Hrsg.): *Handbuch Biographieforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 127-138.
- Tulodziecki, Gerhard (2005): Medienpädagogik in der Krise? In: Kleber, Hubert (Hrsg.): *Perspektiven der Medienpädagogik in Wissenschaft und Bildungspraxis*. München: Kopaed, S. 22-37.

- Ullrich, Carsten G. (2020): Das Diskursive Interview. Methodische und methodologische Grundlagen. Wiesbaden: Springer VS.
- Ullrich, Peter (2008): Diskursanalyse, Diskursforschung, Diskurstheorie: Ein- und Überblick. In: Freikamp, Ulrike u.a. (Hrsg.): Kritik mit Methode? Forschungsmethoden und Gesellschaftskritik. Berlin: Karl Dietz, S. 19-31.
- Unterkofler, Ursula (2018): Professionsforschung im Feld Sozialer Arbeit. In: Schnell, Christiane / Pfadenhauer, Michaela (Hrsg.): Handbuch Professionssoziologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 1-21.
- Viehöver, Willy (2013): Keep on Nano truckin', truck our blues away. Zur Rolle von Sprache und Narrativen in der diskursiver Governancce der Wissensproduktion im Feld der Nanotechnologien. In: Viehöver Willy/Keller, Reiner/Schneider, Werner (Hrsg.): Diskurs – Sprache – Wissen. Interdisziplinäre Beiträge zum Verhältnis von Sprache und Wissen in der Diskursforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 213-290.
- Viehöver, Willy (2012): Narrative Diskurse, personale Identitäten und die ästhetisch-plastische Chirurgie. In: Keller, Reiner/Schneider, Werner/Viehöver, Willy (Hrsg.): Diskurs – Macht – Subjekt. Theorie und Empirie von Subjektivierung in der Diskursforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 191-228.
- Vollbrecht, Ralf (2008): Wie Wissenschaft Wissen schafft In: Fritz, Jürgen (2008): Computerspiele(r) verstehen. Zugänge zu virtuellen Spielwelten für Eltern und Pädagogen. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 39-67.
- Von Brincken, Jörg (2012): Die Lust am Schrecken. Zur Erfahrung des Erhabenen als ästhetischer Dimension von Gewalt- und Horrorspielen. In: von Brincken, Jörg/Konietzny, Horst (Hrsg.): Emotional Gaming. Gefühlsdimensionen des Computerspielens. München: epodium, S. 219-238.
- Waldschmidt, Anne/Klein, Anne/Tamayo Korte, Miguel (2009): Das Wissen der Leute. Bioethik, Alltag und Macht im Internet. Wiesbaden: Springer VS.
- Wegrzyn, Eva (2018): „Also ich bin Einzelkind.“ Zur subjektiven Konstruktion von Hochbegabung. In: Böker, Arne / Horvath, Kenneth (Hrsg.): Begabung und Gesellschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 95-116.
- Wendt, Peter-Ulrich (2015): Lehrbuch Methoden der Sozialen Arbeit. Weinheim und Basel: Juventa.
- Wernet, Andreas (2000): Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. Opladen: Leske und Budrich.

- Willoughby, Teena/Adachi, Paul J.C./Good, Marie (2012): A longitudinal study of the association between violent video game play and aggression among adolescents In: *Development Psychology*, Band 48, Heft 4, S. 1044-1057.
- Wimmer, Jeffrey (2017): Computerspielsozialisation revisited. Die Prägkraft von Computerspielen aus Sicht von Retro-Gamer. In: Hoffmann, Dagmar/Krotz, Friedrich/Reißmann, Wolfgang (Hrsg.): *Mediatisierung und Mediensozialisation: Prozesse – Räume – Praktiken*. Wiesbaden: Springer VS, S. 153-174.
- Wimmer, Jeffrey (2013): *Massenphänomen Computerspiele. Soziale, kulturelle und ökonomische Aspekte*. Konstanz: UVK.
- Winter, Thomas (1992): Die Sozialpolitik als Interessensphäre. In: *Politische Vierteljahresschrift*. Band 33, Heft 3, S. 399-426.
- Wrana, Daniel (2015): Zur Analyse von Positionierungen in diskursiven Praktiken. Methodologische Reflexionen anhand von zwei Studien. In: Fegter, Susann u.a. (Hrsg.): *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 123-141.
- Ziegler, Holger (2006): Prävention und soziale Kontrolle. In: Scherr, Albert (Hrsg.): *Soziologische Basics. Eine Einführung für Pädagogen und Pädagoginnen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 146-153.
- Zimmermann, Olaf/Geißler, Theo (2008): *Streitfall Computerspiele. Computerspiele zwischen kultureller Bildung, Kunstfreiheit und Jugendschutz*. Berlin: Deutscher Kulturrat.
- Zimmermann, Olaf/Schulz, Gabriele (2008): Zensur oder öffentliche Förderung? – Computerspiele in der Diskussion. In: Zimmermann, Olaf/Geißler, Theo (Hrsg.): *Streitfall Computerspiele. Computerspiele zwischen kultureller Bildung, Kunstfreiheit und Jugendschutz*. Berlin: Deutscher Kulturrat, S. 16-19.

10.2. Presse und Internet

- Abdi, Sasan (2013): 2. Politiker-LAN im Bundestag. Viel Selbstbeweihräucherung. Abrufbar unter: <https://www.computerbase.de/2013-05/2.-politiker-lan-im-bundestag/>, letzter Zugriff: 16.07.2019.
- Bär, Dorothee (2009): Deutscher Bundestag, 208. Sitzung v.05.03.2009, Plenarprotokoll 16/208, S. 22.412.
- Beier, Lars-Olav (2002): Unterhaltungsindustrie: Die freie Hasswirtschaft. Abrufbar unter: <http://www.spiegel.de/kultur/gesellschaft/unterhaltungsindustrie-die-freie-hasswirtschaft-a-194999.html>, letzter Zugriff: 16.07.2019.
- Beyer, Nora (2017): Gewalt in Spielen – Auf der Suche nach der wahren Gewalt. Abrufbar unter: <http://www.gamestar.de/artikel/gewalt-in-spielen-auf-der-suche-nach-der-wahren-gewalt,3310290.html>, letzter Zugriff: 16.07.2019.
- Bergmann, Christine (2002): Rede der Bundesministerin für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Dr. Christine Bergmann, vom 16. Mai 2002, anlässlich der Debatte im Deutschen Bundestag zum Jugendschutzgesetz. Abrufbar unter: <http://www.mediabiz.de/games/news/dr-christine-bergmann-zum-jugendschutzgesetz/114595>, letzter Zugriff: 16.07.2019.
- Bitkom (2015): Gaming hat sich in allen Altersgruppen etabliert. Abrufbar unter: <https://www.bitkom.org/Presse/Presseinformation/Gaming-hat-sich-in-allen-Altersgruppen-etabliert.html>, letzter Zugriff: 16.07.2019.
- Brühl, Johannes (2016): Zurück in die Nullerjahre: De Maizière reanimiert Killerspiel-Debatte. Abrufbar unter: <https://www.sueddeutsche.de/digital/amoklauf-in-muenchen-zurueck-in-die-nullerjahre-de-maiziere-reanimiert-killerspiel-debatte-1.3092117>, letzter Zugriff: 16.07.2019.
- Bundesministerium für Verkehr und digitale Infrastruktur (2016): Deutscher Computerspielpres – DCP -. Computer- und Videospiele „Made in Germany“: <https://www.bmvi.de/blaetterkatalog/catalogs/235102/pdf/complete.pdf>, letzter Zugriff: 16.07.2019.
- Bundestagsdebatte (2002): Auszüge aus der Bundestagsdebatte "Gewalt und Gesellschaft - Ursachen erkennen, Werte vermitteln, friedliches Zusammenleben stärken" vom 3. Juli 2002 (247. Sitzung). Zitiert nach dem stenographischen Bericht der Bundestagsverwaltung (Plenarprotokoll 14/247). Abrufbar unter: <http://www.mediabiz.de/video/news/auszuege-aus-der-bundestagsdebatte-vom-3-juli-2002/117527>, letzter Zugriff: 16.07.2019.
- Bundesverband Interaktive Unterhaltungssoftware (BIU) (2016): Jahresreport der Computer und Videospielebranche in Deutschland 2016. Abrufbar unter: <https://www.biu->

- online.de/positionen/jahresreport-der-computer-und-videospielbranche-in-deutschland-2016/, letzter Zugriff: 16.07.2019.
- Bundesverband Interaktive Unterhaltungssoftware (BIU) (2014): Nutzer digitaler Spiele in Deutschland 2014. Abrufbar unter: <https://www.biu-online.de/marktdaten/infografik-nutzer-digitaler-spiele-in-deutschland-2014/>, letzter Zugriff: 16.07.2019.
- Buse, Uwe/Schröter, Friederike/Stock, Jonathan (2014): Du sollst spielen! In: SPIEGEL. Jg. 2014, Heft 3, S. 60-67.
- Computerspielemuseum (o. J.): Weltweit erstes Computerspielemuseum. Abrufbar unter: http://www.computerspielemuseum.de/1219_Ueber_uns.htm, letzter Zugriff: 16.07.2019.
- Deggerich, Markus/Gatterburg, Angela/Kaiser, Simone/Kleinhubbert, Guido/Röbel, Sven (2006): Virus im Programm. Abrufbar unter: <http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-49691742.html>, letzter Zugriff: 16.07.2019.
- Deutscher Bundestag: Antrag der Abgeordneten Dr. Maria Böhmer u.a. Jugendschutz stärken. Drucksache 14/9027 vom 14.05.2002: <https://dserver.bundestag.de/btd/14/090/1409027.pdf>, letzter Zugriff: 16.07.2019.
- Deutscher Bundestag: Gesetzesentwurf des Bundesrates. Entwurf eines Gesetzes zur Änderung des Gesetzes über Ordnungswidrigkeiten. Drucksache 13/8940 vom 06.11.1997: <https://dserver.bundestag.de/btd/13/089/1308940.pdf>, letzter Zugriff: 16.07.2019.
- Deutscher Olympischer Sportbund (2018): Aufnahmeordnung des DOSB: https://cdn.dosb.de/user_upload/www.dosb.de/uber_uns/Satzungen_und_Ordnungen/aktuell_Aufnahmeordnung_2018_.pdf, letzter Zugriff: 16.07.2019.
- Duggan, Paul/Shear, Michael/Fisher, Marc (1999): Killers Fused Violent Fantasy, Reality. Abrufbar unter: <https://www.washingtonpost.com/archive/politics/1999/04/22/killers-fused-violent-fantasy-reality/43e3243b-89d1-40b4-aac2-9d5033013ff2/>, letzter Zugriff: 16.07.2019.
- FOCUS Online (2009): Amoklauf in Winnenden. Polizei vermutet Motiv von Tim K. im Internet. Abrufbar unter: http://www.focus.de/panorama/vermischtes/amoklauf-in-winnenden-polizei-vermutet-motiv-von-tim-k-im-internet_aid_379626.html, letzter Zugriff: 16.07.2019.
- Fröhlich, Petra/Thöing, Sebastian (2008): PC-Games Aktion zur bayerischen Landtagswahl. Abrufbar unter: <http://www.pcgames.de/PC-Games-Brands-19921/News/PC-Games-Aktion-zur-bayerischen-Landtagswahl-658647/>, letzter Zugriff: 16.07.2019.
- Frontal 21 (2004): Video-Gemetzel im Kinderzimmer. Killerspiele und Behördenversagen: <http://www.zdf.de/ZDFde/inhalt/19/0,1872,2211475,00.html>, letzter Zugriff: 16.07.2019.

- Heissmeyer, Arno/von Zütphen, Thomas (2006): Allmächtiger Versager. Abrufbar unter: http://www.focus.de/panorama/jahresrueckblick/topthemen/emsdetten/emsdetten_aid_120196.html, letzter Zugriff: 16.07.2019.
- Hollweg, Petra/Klonovsky, Michael/Sturm, Christian (1999): Amokläufer. Blutausch im Idyll. Abrufbar unter: http://www.focus.de/politik/deutschland/amoklaeufer-blutausch-im-idyll_aid_178502.html, letzter Zugriff: 16.07.2019.
- Klarmann, Michael (2001): Eine Zensur findet schlicht statt. Verbreitung von Gewalt und Pornographie im Comic? Abrufbar unter: <http://www.heise.de/tp/r4/artikel/7/>, letzter Zugriff: 16.07.2019.
- Klicksafe (2017): Digitale Spiele. Tipps für Eltern. Abrufbar unter: http://www.klicksafe.de/fileadmin/media/documents/pdf/klicksafe_Materialien/Eltern_Allgemein/Flyer_ComSpiel_Eltern_klicksafe.pdf, letzter Zugriff: 16.07.2019.
- Koalitionsvertrag (2005): Gemeinsam für Deutschland. Mit Mut und Menschlichkeit. Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD. Abrufbar unter: <http://www.kas.de/upload/ACDP/CDU/Koalitionsvertraege/Koalitionsvertrag2005.pdf>, letzter Zugriff: 16.07.2019.
- Koalitionsvertrag (2009): Wachstum. Bildung. Zusammenhalt. Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und FDP. Abrufbar unter: https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/Downloads/DE/Ministerium/koalitionsvertrag.pdf?__blob=publicationFile, letzter Zugriff: 16.07.2019.
- Köhler, Stefan (2017): Die größten Counter-Strike Skandale – Cheats, Gambling und Betrug. Abrufbar unter: <http://www.gamestar.de/artikel/die-groessten-counter-strike-skandale-cheats-gambling-und-betrug,3313070.html>, letzter Zugriff: 16.07.2019.
- Kölner Aufruf (2008): Wie kommt der Krieg in die Köpfe – und in die Herzen? Kölner Aufruf gegen Computergewalt. Abrufbar unter: <https://guanino.files.wordpress.com/2008/12/auf-ruf-gegen-computergewalt.pdf>, letzter Zugriff: 16.07.2019.
- Martenstein, Harald (1999): Reaktionen auf die Katastrophe im Kurort - jetzt sind wieder die Experten gefragt, um zum Wahnsinn rationale Begründungen zu liefern. Abrufbar unter: <http://www.tagesspiegel.de/weltspiegel/reaktionen-auf-die-katastrophe-im-kurort-jetzt-sind-wieder-die-experten-gefragt-um-zum-wahnsinn-rationale-begrueudungen-zu-liefern/101932.html>, letzter Zugriff: 16.07.2019.
- Medienpädagogisches Manifest (2009): Keine Bildung ohne Medien! Medienpädagogisches Manifest. Abrufbar unter: <https://www.keine-bildung-ohne-medien.de/wp-content/uploads/2017/10/manifest.pdf>, letzter Zugriff: 16.07.2019.

- Peschke, Andre (2013): Gewalt kann schön sein – Schön brutal. Abrufbar unter: <http://www.gamestar.de/artikel/gewalt,3025598.html>, letzter Zugriff: 16.07.2019.
- ProSieben MAXX (2016): Twitter Posting „Für manch einen lächerlich. Für manch einen uncool. Für uns zu diesem Zeitpunkt stimmig und richtig. #ELEAGUE“. 27. Juli 2016, 14:28 Uhr. Abrufbar unter: <https://twitter.com/prosiebenmaxx/status/758413781072482304>, letzter Zugriff: 16.07.2019.
- Prummer, Karin (2011): Ausweichen und wegducken. Abgeordnete testen Computerspiele. Abrufbar unter: <https://www.sueddeutsche.de/digital/abgeordnete-testen-computerspiele-im-bundestag-ausweichen-und-wegducken-1.1064537>, letzter Zugriff: 16.07.2019.
- Rötzer, Florian (2009): Killerspiele stehen auf einer Stufe mit Drogen und Kinderpornographie. Abrufbar unter: <http://www.heise.de/tp/news/Killerspiele-stehen-auf-einer-Stufe-mit-Drogen-und-Kinderpornografie-2010712.html>, letzter Zugriff: 16.07.2019.
- Scheffer, Bernd (1998): Medien und Gewalt. Wie sollen sich Eltern und Schüler verhalten. Abrufbar unter: <http://www.medienobservationen.uni-muenchen.de/artikel/gesellschaft/scheffer.html>, letzter Zugriff: 16.07.2019.
- Sonntag, Alisa (2019): Hass in der Gaming-Community. Abrufbar unter: <https://www.mdr.de/sachsen-anhalt/landespolitik/hass-rechtsextreme-gamerszene-100.html>, letzter Zugriff: 16.07.2019.
- Spiegel (1991): Popstar in der Kühltruhe. Die Studie eines Pädagogik-Professors belegt: Horrorvideos können aus Kindern Mörder machen. Abrufbar unter: <http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-13490059.html>, letzter Zugriff: 16.07.2019.
- Spiegel Online (2009): Suche nach Motiv. Tim K. brach psychiatrische Behandlung ab. Abrufbar unter: <http://www.spiegel.de/panorama/justiz/suche-nach-motiv-tim-k-brach-psychiatrische-behandlung-ab-a-612875.html>, letzter Zugriff: 16.07.2019.
- Spitzer, Manfred (2006): Hirnforscher fordert Extra-Steuer auf „Killerspiele“. Abrufbar unter: http://www.deutschlandradiokultur.de/hirnforscher-fordert-extra-steuer-auf-killerspiele.945.de.html?dram:article_id=132403, letzter Zugriff: 16.07.2019.
- Spitzer, Manfred (2010): Was Killerspiele im Gehirn auslösen. Abrufbar unter: <http://www.augsburger-allgemeine.de/politik/Was-Killerspiele-im-Gehirn-ausloesen-id7633581.html>, letzter Zugriff: 16.07.2019.
- Steinlechner, Peter (2013): 2. Politiker-LAN. Der Bundestag spielt wieder. Abrufbar unter: <http://www.golem.de/news/2-politiker-lan-der-bundestag-spielt-wieder-1304-98555.html>, letzter Zugriff: 16.07.2019.

-
- Steinlechner, Peter (2011): Politik und Spiele. Ballern im Bundestag. Abrufbar unter: <http://www.golem.de/1102/81654.html>, letzter Zugriff: 16.07.2019.
- Stübler, Udo (2013): Bewerbung: Höflichkeit und Pünktlichkeit oft Mangelware. Abrufbar unter: <http://www.aachener-zeitung.de/lokales/geilenkirchen/bewerbung-hoeflichkeit-und-puenktlichkeit-oft-mangelware-1.685315>, letzter Zugriff: 16.07.2019.
- Weiß, Rudolf, H. (2010): Gamer und die Wissenschaft. Abrufbar unter: http://kerler.info/projekt/aaw-safe/index.php?option=com_content&view=article&id=332:gamer-und-die-wissenschaft&catid=1:aktionen&Itemid=4, letzter Zugriff: 16.07.2019.
- Zickgraf, Arndt (o. J.): Gewaltspiele vermindern die Fähigkeit zum Mitgefühl. Abrufbar unter: <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/AusSchulen/Berichte-und-Reportagen/Gewaltspiele-vermindern-die-Faehigkeit-zum-Mitgefuehl/index.html>, letzter Zugriff: 16.07.2019.